



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

EMÍLIA LUCAS RIBEIRO

**A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS
AUTISTAS NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Salvador -Bahia
2013

EMÍLIA LUCAS RIBEIRO

**A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS
AUTISTAS NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho

Salvador – Bahia
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ribeiro, Emília Lucas.

A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular [recurso eletrônico] : desafios e possibilidades / Emília Lucas Ribeiro. – 2013.

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Distúrbios da linguagem. I. Galvão Filho, Teófilo Alves. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.94 – 23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

EMÍLIA LUCAS RIBEIRO

A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS AUTISTAS NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Teófilo Alves Galvão Filho – Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Susana Couto Pimentel _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Theresinha Guimarães Miranda _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 26 Março de 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre me proteger e me guiar permitindo concluir mais uma conquista.

À minha família, marido, irmãos, minha cunhada Carolina, por acreditarem e torcerem e por compreenderem as minhas ausências, mesmo quando fisicamente presente estava. Em especial, agradeço à minha mãe minha fonte de inspiração, incentivo, apoio, amor e, acima de tudo, pelo incentivo constantemente recebidos.

A meu orientador, professor Dr. Teófilo Alves Galvão Filho, pela dedicação, competência e disponibilidade em suas orientações.

Aos Professores e Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, em especial a professora Nelma Galvão, por ter me acolhido na sua Disciplina como estagiaria me proporcionando uma experiência.

A todas as crianças do CAPSi por terem me ensinado tanto durante os três anos de trabalho com elas.

Às escolas, os professores e seus alunos por permitirem que essa pesquisa se concretiza-se.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho, que para mim, representou um grande crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

A comunicação é essencial à constituição social e educacional do indivíduo, possibilitando-lhe interagir socialmente e construir sua identidade. Considerando que o autismo caracteriza-se por dificuldades na comunicação, no comportamento e na interação social, pode-se inferir que a inclusão educacional de alunos autistas apresenta uma acentuada complexidade. Diante disso, esta pesquisa buscou investigar as estratégias e recursos que os professores utilizam para se comunicar com alunos autistas, em classes regulares, analisando as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo. Para isso, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores da rede pública municipal de Feira de Santana que atuam em escolas regulares onde há inclusão de alunos autistas. Para tanto, pautou-se em um referencial teórico embasado, principalmente, nas ideias de Vygotsky sobre os processos de aprendizado e desenvolvimento de estudantes com deficiência e outros autores que pesquisam sobre a educação inclusiva e o autismo. Os resultados evidenciam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o processo de inclusão se efetive, visto que são grandes as dificuldades encontradas pelas professoras na prática docente com alunos autistas, sobretudo no que se refere à interação/comunicação (expressão e compreensão), com esses alunos, em virtude de características comportamentais peculiares aos autistas. Conforme os relatos, os professores consideram que tais dificuldades são agravadas pelas lacunas na formação docente, implicando no desconhecimento das características desses alunos, o que gera insegurança, na busca de estratégias e recursos que poderiam favorecer a comunicação. Entretanto, apesar dos muitos desafios a serem vencidos, foi possível verificar que, embora ainda de forma incipiente, já estavam presentes, na escola, algumas estratégias e recursos favorecedores da comunicação com os alunos autistas, a exemplo da comunicação alternativa, constituindo-se em possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, favorecendo ao processo de inclusão de tais alunos.

Palavras - chave: Autismo, Inclusão Escolar, Comunicação Alternativa

ABSTRACT

Communication is essential to the educational and social constitution of the individual, allowing them to interact socially and build their identity. Considering that autism is characterized by difficulties in communication, behavior and social interaction, it can be inferred that the educational inclusion of students with autism has a great complexity. Thus, this paper seeks to explore the possibilities and challenges in this process of inclusion and it aims to investigate the strategies and resources that teachers use to communicate with autistic students in regular classes, analyzing the possible strengths and weaknesses from this process. To this end, we opted for a qualitative research, as the case study and data collection, semi-structured interviews were conducted and systematic observation of the work. The research subjects were six teachers from public schools in Feira de Santana who work in regular schools where there is inclusion of autistic students. For both, it was based on a theoretical reference based mainly on Vygotsky's ideas about the processes of development and learning of students with disabilities and other authors who research on inclusive education and autism. The results show that there is still a long way to go so that the inclusion process is effected, since there are great difficulties by teachers in teaching practice with autistic students, especially regarding to interaction / communication (expression and understanding) with those students, because behavior characteristics peculiar to autistic. According to reports, teachers consider that these difficulties are exacerbated by the gaps in teacher training, resulting in ignorance of the characteristics of these students, which creates insecurity in the strategies search and resources that could help communication. However, despite the many challenges to be overcome, we found that, although incipiently, were already present at school, some strategies and resources that favor the communication with autistic students, as alternative communication, becoming communication possibilities and thus favoring the inclusion process of such pupils.

Key words: Autism, School Inclusion, Alternative Communication

LISTA DE SIGLAS

AC- atividade complementar
AFADA - Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASA – Associação Americana de Autismo
CA – Comunicação Alternativa
CAA – Comunicação Ampliada Alternativa
CAP – Centro de Apoio Pedagógico
CAP –DV – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAPSi – Centro de Atendimento Psicossocial
CAT- Comitê de Ajudas Técnicas
CID- Código Internacional das Doenças
DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
MEC – Ministério da Educação
ONG's - Organizações não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCS- Picture Communication Symbols
PECS – Picture Exchange Communication
PIC – Picture Communication Symbols
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.
TA- Tecnologia Assistiva
TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. AUTISMO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS	15
2.1 DEFINIÇÕES DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO/ AUTISMO	17
2.2 ETIOLOGIA E EPIDEMIOLOGIA DO AUTISMO	20
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO	21
3. LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO	27
3.1 A TECNOLOGIA ASSSISTIVA COMO POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO	34
3.2 COMUNICAÇÃO AMPLIADA ALTERNATIVA	35
4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO COM AUTISMO	44
4.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS PRESSUPOSTOS	44
4.2. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEGREGADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
4.3. O AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	63
5. METODOLOGIA : O PERCURSO DA PESQUISA	74
5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	74
5.2 O CENÁRIO DA PESQUISA	75
5.2.1 ESCOLA ALFA	76
5.2.2 ESCOLA BETA	77
5.2.3 ESCOLA GAMA	77
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA	77
5.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	78
5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	79
5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	81
6. COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR/ALUNO AUTISTA: REVELAÇÕES DA PESQUISA	83
6.1 COMUNICAÇÃO PROFESSORES/ ALUNOS AUTISTAS:	84

ESTRATÉGIAS POTENCIALIZADORAS	
6.2 DIFICULDADES E DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO PROFESSORES/ALUNOS AUTISTAS	87
6.2.1 FORMAÇÃO DOCENTE	89
6.2.2 CONCEPÇÕES E ATITUDES FRENTE À INCLUSÃO	97
6.3 A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A COMUNICAÇÃO	102
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A	125
APÊNDICE B	127
APÊNDICE C	130

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea insere-se no movimento em prol da inclusão, seguindo uma tendência mundial, na qual se busca enfrentar o desafio para a superação de uma educação que, historicamente, tem se notabilizado por categorizar e segregar as pessoas que não se enquadram nos padrões idealizados. Assim, tais pessoas são reduzidas à sua deficiência, sendo segregadas em espaços, de forma a conviverem apenas com os seus pares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), contrariando as práticas segregacionistas, vem tentando reverter tal panorama, buscando o paradigma inclusivo, no qual a inclusão é concebida como uma educação em que todos possam participar em igualdade de condições e oportunidades. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada na Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada à legislação brasileira em 2008 com o status de Emenda Constitucional, corrobora esses princípios e, no seu artigo 24, preconiza um sistema educacional inclusivo como forma de assegurar o direito à educação. Nesse sentido, veda as práticas discriminatórias e estabelece garantia de igualdade de oportunidades a todas as pessoas, independentemente de suas peculiaridades.

Assim, observam-se avanços no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência de estarem na escola regular, inclusive os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades. A atual política nacional de educação especial também recomenda os programas de enriquecimento curricular, de Tecnologia Assistiva, de ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização.

Essa última dimensão apontada é de extrema importância, considerando o poder da linguagem em nossas vidas. Assim, pode-se imaginar que sua perda ou ausência provoca acentuados entraves à comunicação e ao conhecimento, tendo em vista, como nos alerta Vygotsky (1995), que o conhecimento se dá primeiro em um plano interpsicológico e, depois, intrapsicológico, ou seja, surge do coletivo para o individual. Dessa

forma, a linguagem, entendida como um sistema de sinais convencionais que representam objetos, ações, características ou relações, torna-se o principal elo na relação entre os sujeitos, possibilitando a mútua troca de conhecimentos, ou seja, a comunicação.

A comunicação é essencial à constituição social e educacional do indivíduo e a linguagem possibilita ao indivíduo interagir social e culturalmente e a construir sua identidade. Por outro lado, essa linguagem também vai se desenvolvendo nos processos de interação que ocorrem no ambiente linguístico. Mas, é importante lembrar que a linguagem e a comunicação se constituem no maior obstáculo para que as crianças/alunos autistas possam comunicar-se e interagir na vida cotidiana, dificultando assim a inclusão escolar desses alunos, devido à resistência ao diálogo, à indiferença aos estímulos sensoriais e, enfim, à defasagem da comunicação.

Por conta disso, muitos estudiosos, na área de autismo, visando minimizar essa dificuldade, apresentam como uma possibilidade a Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA), que busca, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), construir e ampliar a via de expressão e compreensão desse sujeito, facilitando a sua comunicação. (BERSCH e SCHIRMER, 2005).

A partir dessa premissa e considerando a escassez de estudos nessa área, a presente investigação pretende contribuir para preencher ou diminuir essa lacuna. Para tanto, busca responder ao seguinte problema: “quais as estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas e quais as possibilidades de uso dos recursos de Comunicação Alternativa no contexto das escolas regulares da rede pública?”

Diante disso, esta pesquisa justifica-se e ganha importância, também, mediante o crescente aumento da matrícula de alunos autistas, na escola regular, visto que essa escola precisa estar, cada vez mais, preparada para responder adequadamente às necessidades desses alunos. Assim, diante das dificuldades de interação e comunicação, características marcantes nas pessoas autistas, é necessário conhecer as estratégias e recursos que os professores utilizam para comunicar-se com tais alunos, identificando as fragilidades e/ou potencialidades, nesse processo, com vista a proposições de formas de comunicação alternativa, no

intuito de contribuir para suprir ou minimizar as lacunas que possam vir a ser detectadas e observadas.

É válido, ainda, destacar que o autismo é considerado um dos transtornos mais graves e de maior incidência do espectro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, caracterizando-se por uma inabilidade no relacionamento interpessoal, atraso na aquisição da fala e do uso não comunicativo da mesma, dificuldade motora global, insistência obsessiva na manutenção da rotina, dentre outras (KLIN, 2006, BOSA 2006).

Além disso, a atenção deficitária e a limitada capacidade interativa, no indivíduo autista, prejudicam a aquisição da linguagem oral. Assim, de acordo com estudos realizados (WALTER, NUNES, 2008), 61% dos autistas só desenvolvem alguma forma de comunicação quando expostos, de forma sistemática, a modalidades como a Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA, que substituam ou suplementem os padrões comunicativos convencionais.

Os pressupostos anteriormente explicitados, aliados à experiência e à trajetória da autora da presente pesquisa, como fonoaudióloga do Centro de Atenção Psicossocial Osvaldo Brasileiro Franco (CAPSi) em Feira de Santana, no qual desenvolvia trabalhos de CAA com crianças/adolescentes com autismo, ouvindo os relatos e preocupações dos pais sobre a vida escolar de seus filhos autistas, suscitaram o interesse dessa profissional em desenvolver esta pesquisa.

Frente ao exposto, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as formas e estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo.

E, como objetivos específicos, Identificar as estratégias e os recursos utilizados pelos professores, na escola, para comunicar-se com os alunos autistas; caracterizar as formas de comunicação utilizadas pelos professores na comunicação com alunos autistas nas classes; verificar se e como a Comunicação Alternativa é utilizada no processo de ensino/aprendizagem de alunos autistas, nas classes regulares.

Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, estudo de caso, em três escolas da rede pública municipal de Feira de Santana, com inserção

de alunos com diagnóstico de autismo, tendo como sujeitos os professores desses alunos, tanto nas classes regulares, como nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a partir de um quadro teórico referenciado em autores que discutem essa temática.

Os resultados revelam que as maiores dificuldades encontradas pelos professores na prática pedagógica com alunos autistas, na escola regular, referem-se à interação/comunicação (expressão e compreensão), bem como as questões comportamentais dos alunos autistas. Os professores apontam que tais dificuldades são agravadas pelas lacunas na formação docente, implicando no desconhecimento das características desses alunos, o que gera medo e insegurança, na busca de estratégias e recursos que favoreçam a comunicação. Verificou-se, também, que muitos ainda são os entraves à inclusão educacional de alunos autistas, embora já sejam encontradas, a exemplo da Escola Alfa, algumas estratégias e recursos diferenciados, como a comunicação alternativa que, mesmo usada de forma pouco sistemática, se constitui em uma relevante possibilidade de comunicação, sendo visível que essas duas professoras (sala regular e de recursos) conseguiram se comunicar e interagir com o aluno autista.

No quadro dessas reflexões, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: na Introdução, apresenta-se um panorama geral do trabalho, bem como um pouco da trajetória profissional da autora, que suscitou o interesse pela temática.

No capítulo 2, intitulado “Autismo: fundamentos e pressupostos” faz-se uma revisão da literatura, destacando-se as definições dos Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Autismo, características, etiologias e epidemiologia do autismo, tendo como referência teóricos que discutem a temática.

O capítulo 3, “Linguagem, Comunicação e Mediação”, aborda os conceitos de linguagem, comunicação e mediação, ressaltando a importância da linguagem para as atividades humanas, bem como as dificuldades de comunicação apresentadas por autistas, destacando a Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa e Ampliada como recursos que podem favorecer a comunicação desses alunos.

No capítulo 4 “Educação Inclusiva e o Aluno com Autismo”, revisita-se a literatura pertinente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo-se um rápido retrospecto desse processo e dando um especial destaque

para a inclusão de alunos com autismo.

O capítulo 5 “Metodologia: o percurso da pesquisa” trata dos caminhos da pesquisa, contemplando a abordagem da pesquisa, o cenário, caracterizando os sujeitos e os cenários, as técnicas para a coleta de dados e os procedimentos de análise.

O último capítulo intitulado “Comunicação entre Professores/Alunos Autistas: revelações da pesquisa”, analisam-se os dados da investigação, buscando articular os achados empíricos com os referenciais teóricos que deram sustentação à pesquisa. Esse capítulo contempla, ainda, as categorias e subcategorias de análise a seguir: 6.1 Comunicação Professores/ Alunos Autistas: estratégias potencializadoras; 6.2 Dificuldades e Desafios na Comunicação Professores/ Alunos Autistas, 6.2.1 Formação Docente, 6.2.2 Concepções e Atitudes Frente à Inclusão; 6.3 A Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa: perspectivas e possibilidades para a comunicação.

Nas considerações finais, são retomadas questões centrais e objetivos que nortearam a pesquisa, bem como proposições que visam contribuir para minimizar ou sanar os entraves detectados nos processos de comunicação professor/aluno autista no contexto da escola regular.

2. AUTISMO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS

As peculiaridades apresentadas pelas pessoas com autismo têm chamado a atenção de vários segmentos sociais: pesquisadores, professores, profissionais de saúde e de pais. As definições de autismo se modificaram desde a sua primeira descrição, não somente no que se refere à sua etiologia, mas, também, ao seu próprio conceito. Diante disso, faz-se necessária uma revisão de literatura a respeito dessa temática.

O termo autismo é oriundo da palavra grega (autós), que significa “próprio” ou “de si mesmo” e foi cunhado por Bleuler em 1911, para referir-se a indivíduos que tinham o diagnóstico de esquizofrenia.

Somente a partir de 1943, com os estudos do psiquiatra infantil, Leo Kanner, é que a literatura psiquiátrica passou a empregar o termo da forma como é utilizado atualmente.

Kanner, em seu artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (1943), descreveu e caracterizou o comportamento de onze (11) crianças com idades entre dois (2) anos e quatro (4) meses a onze (11) anos, sendo oito (8) meninos e três (3) meninas, atendidos por ele, que apresentavam inabilidade de se relacionar com pessoas e situações, desde o início de suas vidas, a exemplo de falha em assumir uma postura antecipatória para ser carregado, dificuldades na comunicação, resistência a mudanças e comportamentos repetitivos e estereotipados, obsessão, e excelente memória em bloco. “Kanner, desde o início, constatou que, apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo, havia uma grande diferença em relação ao autista, pois este jamais conseguiu, sequer, penetrar nesse mundo” (ORRÚ, 2009, p. 19).

O referido autor ressalta ainda que “o distúrbio fundamental mais surpreendente, ´patognômico`, é a incapacidade dessas crianças de estabelecerem relações de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas”. Ele apontou que essas crianças “vieram ao mundo com a incapacidade inata de constituir o contato afetivo habitual com as pessoas” (KANNER, 1943, pp. 242 e 250). Sobre isso, Amy (2001, pp. 31 e 32), citando Kanner, destaca que

há, desde o início, extrema solidão autística que, sempre que possível, despreza, ignora, exclui tudo aquilo que chega do exterior à criança. O contato físico direto, tal movimento ou tal barulho são vividos como uma ameaça de romper sua solidão e/ ou são tratados “como se não estivessem lá” ou, se não possuem uma duração suficiente, ressentido dolorosamente como uma interferência desoladora.

Ainda sobre o referido autor, Schwartzman e Araújo (2011, p. 38) afirmam que

a descrição de Kanner, perfeita do ponto de vista descritivo, se acompanhou por uma interpretação etiológica que apontava para causas parentais e, segundo o autor, o autismo infantil seria uma condição que afetaria crianças biologicamente normais, mas que, em decorrência de inadequações ambientais, se tornariam autistas. Os problemas ambientais foram apontados por Kanner como sendo, muito possivelmente, causados por cuidados parentais, mais comumente maternos, inadequados

Em 1944, quase simultaneamente, mas de forma independente, o pediatra Hans Asperger, em Viena na Áustria, também descreveu em sua tese intitulada “Psicopatologia Autística da Infância”, um grupo de crianças com atraso no desenvolvimento, mas sem ser caracterizado como retardo mental e com semelhanças aos que Kanner estudou, os quais ele denominou de “psicopatia autística” e que ficou conhecida posteriormente, como Síndrome de Asperger. De acordo com Bosa (2002, p. 25),

as descrições de Asperger (1944) são na verdade mais amplas que as de Kanner, cobrindo características que não foram levantadas por Kanner, além de incluir casos envolvendo comprometimento orgânico. Ressaltou a questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto à presença de olhar periférico e breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos - carentes de significado e caracterizados por estereotípias - e da fala, a qual se podia apresentar sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona. Salientou não tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou, ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança.

Porém, o fato desse estudo ter sido publicado apenas em alemão e, durante o final da segunda guerra mundial, acabou limitando a sua divulgação durante muito

tempo. Somente no século XX, início da década de 80, é que esse estudo foi traduzido para o inglês, por Lorna Wing, passando a ter repercussão mundial. Ainda que as características das crianças fossem parecidas entre os dois estudos, o grupo estudado por Asperger apresentava inteligência e linguagem desenvolvida e, conseqüentemente, um melhor prognóstico. Vale ressaltar que, apesar das semelhanças em vários aspectos entre as descrições de Kanner (1943) e de Asperger (1944), eles desconheciam a obra um do outro e utilizaram o termo autismo se referindo ao trabalho de Bleuler.

2.1. Definições dos Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Autismo

A conceituação de autismo evoluiu muito desde a proposta por Kanner. Durante muito tempo, o autismo foi considerado como sendo um tipo de Psicose ou Esquizofrenia. Em relação à atual terminologia, a literatura existente e os sistemas diagnósticos (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM –IV e o Código Internacional de Doenças - CID 10), classificam o autismo como fazendo parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DSM-IV) ou dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (CID-10). Apesar das nomenclaturas diferentes, as características e conceitos não apresentam divergências entre si.

A seguir, são explicitados os conceitos mais utilizados. De acordo com a Autism Society of American – ASA (1995, p.22),

o autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda vida. É incapacitante e aparece, tipicamente, nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente destas crianças que possa causar a doença. Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro, verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo

O DSM – IV caracteriza o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, considerando o comprometimento em três áreas: habilidades de interação social recíproca; habilidades de comunicação e comportamento; atividades e interesses

restritos. Fazem parte desse grupo: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrado da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação. O DSM. IV aponta que é necessário que a pessoa apresente um total de seis ou mais itens das áreas (1), (2) e (3); com pelo menos dois da área (1), um de (2) e um de (3), explicitados a seguir:

1- Área das interações sociais:

a) Comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;

b) Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento;

c) Ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (ex. não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse);

d) Ausência de reciprocidade social ou emocional;

2 - Área de linguagem, comunicação e imaginação:

a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);

b) Em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa;

c) Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;

d) Ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos, próprios do nível de desenvolvimento.

3- Área da flexibilidade comportamental: padrões limitados, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades:

a) Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade e foco;

b) Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais;

c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (ex. agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);

d) Preocupação persistente com partes de objetos;

De acordo com o CID – 10, fazem parte dessa classificação: Autismo Infantil, Autismo Atípico, a Síndrome de Rett, Outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Não Especificado. Segundo o CID 10, são aspectos do Transtorno Global do Desenvolvimento:

a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade). (CID-10, 2000, p. 367).

Segundo Schwartzman e Araújo (2011, p. 38),

muito embora não conste de nenhuma classificação oficial, o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem sido amplamente utilizado para se referir a três dessas condições que têm vários aspectos em comum: o Autismo Infantil (AI), a Síndrome de Asperger (SA) e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE)

Ainda sobre isso, Suplino (2007, p.29) esclarece que

a expressão atualmente utilizada espectro autista se refere à ideia de variação de graus de comprometimento dentro de um mesmo quadro, desde um “autismo leve,” onde poucas áreas estivessem comprometidas e\ou o nível de prejuízo que fosse mínimo, até o autismo clássico, no qual a maioria ou totalidade das áreas do desenvolvimento estariam afetadas de forma significativa.

Vale ressaltar que cada subtipo do TGD apresenta características diferentes. Por conta disso, faz-se necessário especificá-los. Assim, o Autismo Infantil manifesta-se antes dos três anos e é caracterizado por prejuízos nas interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Outras manifestações como fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade), também podem estar associadas (CID-10, 2000).

A Síndrome de Asperger também é incluída nos Transtornos Globais do Desenvolvimento e é caracterizada por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Entretanto, diferem do autismo por não apresentar retardo ou uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são, em geral, muito desajeitados. (CID-10, 2000).

A Síndrome de Rett acomete, especificamente, as meninas e vem associada a retardo mental profundo. A criança nos primeiros meses de vida, apresenta desenvolvimento típico e, posteriormente, uma perda parcial ou completa de linguagem, de marcha e do uso das mãos. Por volta dos 7 a 24 meses, observa-se um retardo no desenvolvimento do crânio além da presença de crises convulsivas. Ocorre a perda dos movimentos propositais das mãos, passando a apresentar gestos persistentes de torcer as mãos. O interesse social, normalmente, continua preservado (CID-10, 2000). Neste trabalho, focou-se apenas no autismo por ser objeto de estudo dessa pesquisa.

2.2. Etiologia e Epidemiologia do Autismo

Em relação à ocorrência do autismo, “são relatadas taxas de prevalência de dois casos por 10 mil habitantes. No entanto, com definições menos rígidas, tipicamente, são encontradas taxas de prevalência de 4 a 5 por 10 mil.” (SALLE et al., 2005, p.12). No Brasil, ainda que não se tenham dados estatísticos, estima-se que existam, aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pelo autismo (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO, 1997). No que se refere ao gênero, há uma incidência maior em meninos do que em meninas, numa razão de 5:1; entretanto, quando acomete as meninas, os casos costumam ser mais severos (SALLE et al., 2005, p.12).

Quanto à etiologia, o autismo ainda não tem uma causa específica definida. Frequentemente, o transtorno é associado a outras doenças. Assumpção Jr. e Kuczynski (2009) apontam alguns quadros clínicos que podem estar associados: infecções pré-natais (rubéola congênita, sífilis congênita, toxoplasmose,

citomegalovirose), hipóxia neo-natal, déficits sensoriais, doença de Tay- Sachs, fenilcetonúria, síndrome de Angelman, síndrome de Prader – Willy, esclerose tuberosa, neurofibromatose, síndrome Cornélia de Lange, síndrome de Williams, síndrome de Moebius, síndrome de Down, Síndrome de Turner, síndrome do X Frágil, dentre outras. Além disso, a deficiência mental, hiperatividade, déficits de atenção, processos convulsivos e a deficiência auditiva também podem estar associados ao autismo.

Embora se tenha muitas vezes a associação do autismo com essas doenças, é importante esclarecer que não existem exames que confirmem o diagnóstico. Este é baseado em dados e observações do comportamento. Alguns exames radiológicos, metabólicos ou genéticos investigam apenas a presença de doenças associadas. No entanto, em muitos casos, o autismo aparece sem outras patologias associadas. “Aproximadamente, 60 a 70% dos indivíduos com autismo, funcionam na faixa do retardo mental” (KLIN, 2006, p. 2). Diversas teorias tentam explicar as causas do autismo, mas, nenhuma delas, ainda foi confirmada.

2.3. Caracterização do Autismo

É essencial ainda para o processo de inclusão, o conhecimento das características do autismo, as quais podem ser extremamente diversificadas, não seguindo um padrão, podendo variar a depender da idade, dos sintomas e dos diferentes graus de severidade apresentados pelo aluno, ou seja, uma determinada criança pode apresentar comprometimento mais acentuado na linguagem do que na socialização e vice-versa. Klin (2006, p. 4) explica que

há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo. As crianças, com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são um pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado “ativo, mas estranho”, no sentido de que

eles, geralmente, têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alteram durante o curso do desenvolvimento. Há um considerável potencial para diagnósticos equivocados, especialmente nos extremos dos níveis de funcionamento intelectual.

As dificuldades na interação social manifestam-se de diversas formas, como: isolamento ou comportamento social impróprio, pouco contato visual, dificuldades em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto, falta de empatia social ou emocional. Mas, quando adultos, pode haver melhora na questão do isolamento social, porém a pouca habilidade social e a dificuldade em estabelecer amizades persistem (GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004).

Ocorre, ainda segundo Klin (2006), desinteresse pela face humana, por jogos de imitação como, por exemplo, esconde-esconde, perda de muito tempo explorando o ambiente inanimado. E as habilidades lúdicas e a exploração sensorial dos brinquedos podem estar totalmente ausentes.

Quanto às características referentes ao comportamento típico do autista, elenca-se: resistência a mudanças, insistência a determinadas rotinas, apego excessivo a objetos, fascínio por objetos em movimento, principalmente circulares, a exemplo de ventiladores, rodas, etc. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que mesmo quando essas crianças pareçam brincar, costumam mais alinhar, empilhar ou manusear os brinquedos, sem evidenciar finalidade simbólica. Ainda são observadas estereotipias motoras e verbais, a saber: balançar e bater palmas repetitivamente, andar em círculo ou repetir determinadas palavras, frases ou canções (GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004).

As estereotipias motoras “são movimentos voluntários imaturos repetidos em um intervalo de tempo constante, não dirigidos para um objeto reconhecido” (SIMIEMA 2009, p. 45). No que diz respeito aos comportamentos repetitivos e estereotipados, a autora destaca que

os autistas com QI mais baixo tendem a ocupar-se em ações simples, tais como movimentos rápidos das mãos e braços “batendo em asas” ou balanceio do corpo, enquanto os mais capazes apresentam comportamento repetitivo mais complexo, tais como organizar objetos em fila, insistir no mesmo ritual para dormir ou no

mesmo caminho a ser percorrido diariamente. Muitos desses transtornos do comportamento diminuem durante o período escolar. (SIMIEMA, 2009, p. 46).

Orrú (2012) esclarece que

é comum que crianças autistas tenham apego inadequado a determinados objetos e rotinas. Por esta razão, é preciso que se realize um trabalho estruturado e organizado com a mesma, para que se tire proveito do uso desse apego rotineiro. A fixação em realizar determinadas atividades, repetir permanentemente certas ações, preferir usar as mesmas roupas etc., são problemas de comportamentos característicos dessas crianças que devem ser trabalhados em seu dia a dia pelos pais e professores. Tem o intuito de modificar tais comportamentos por outros úteis e adequados ao momento, tendo em vista o desenvolvimento de sua autonomia, iniciativa e compreensão daquilo que está fazendo ou do que precisa fazer.

Os autistas podem apresentar, também, distúrbios na alimentação apresentando, muitas vezes, rejeição a ingestão de alimentos sólidos, ausência de mastigação, resistência a alguns alimentos devido à textura, cor ou aroma, podendo também negar-se a provar novos alimentos e, em alguns casos, podem ingerir substâncias não-comestíveis. Também são características comuns medos, fobias, alterações do sono, ataques de birra, heteroagressão e autoagressão, principalmente, as crianças que apresentam retardo mental associado. Os comportamentos autoagressivos podem ocasionar danos físicos à própria pessoa como mutilações, hematomas ou até mesmo fraturas. As pessoas com autismo podem bater a própria cabeça contra a parede ou o chão, morder partes do corpo, se beliscar, arrancar os cabelos. Às vezes, se faz necessária a utilização de capacetes para evitar que, ao bater a cabeça, a criança se machuque. Tais comportamentos acabam gerando um prejuízo nas interações sociais, pois muitas pessoas ficam com receio de manter contato social com os autistas. (KLIN, 2006).

Suplino (2007) explica que além dos comportamentos autoagressivos, as pessoas com autismo podem apresentar, também, comportamentos auto-estimulatórios, que consistem em movimentos repetitivos de partes do próprio corpo ou de objetos.

Schwartzman e Araújo (2011) descrevem outras características comuns ao autismo: movimentos repetitivos; reação às alterações no ambiente ou na rotina; falta de criatividade na forma em que brincam; passam horas repetindo a mesma atividade; interesse por assuntos que não são comuns a crianças da mesma idade, dificuldades de atenção e concentração; insensibilidade à dor e respostas incomuns a estímulos sensitivo-sensoriais, podendo apresentar hipossensibilidade (baixo limiar sensorial) ou hipersensibilidade (alto limiar sensorial) aos diversos estímulos sensoriais, afetando a visão, a audição, o tato, o equilíbrio, o paladar, o olfato e a propriocepção.

Autistas com hipossensibilidade tátil podem, por exemplo, não sentir dor ao cair, ao ser beliscado ou dor, ao ser queimado. Os que apresentam hipersensibilidade auditiva podem se sentir incomodados com sons toleráveis ou imperceptíveis para as pessoas que não são autistas (CAMINHA, 2008). Klin (2006, p. 6) explica que os autistas

podem ser muito agudamente sensíveis a sons (hiperacusia), tapar os ouvidos ao ouvir um cão latir ou o barulho de um aspirador de pó. Outras podem parecer ausentes frente a ruídos fortes ou a pessoas que as chamam, mas ficam fascinados pelo fraco tique-taque de um relógio de pulso ou pelo som de um papel sendo amassado. Luzes brilhantes podem causar estresse, ainda que algumas crianças sejam fascinadas pela estimulação luminosa [...]. Pode haver extrema sensibilidade ao toque (defensividade tátil), incluindo reações fortes a tecidos específicos ou ao toque social/afetuoso, embora haja muitas crianças que sejam insensíveis à dor e possam não chorar após um ferimento grave. Muitas crianças são fascinadas por certos estímulos sensoriais, tais como objetos que giram, ou partes de brinquedos que podem girar, enquanto algumas têm prazer com sensações vestibulares, como rodopiar, realizando esta ação sem, aparentemente, ficarem tontas.

Temple Grandin, engenheira e bióloga americana, diagnosticada com autismo, traz em sua autobiografia diversos relatos a respeito da sua hipersensibilidade e atribui vários comportamentos inadequados, quando criança, por conta das dificuldades sensoriais.

Minha audição é como ter um aparelho auditivo no controle de volume emperrado no “super alto”. É como um microfone aberto que capta tudo. Eu tenho duas escolhas: ligar o microfone e deixar o som

vir como uma avalanche, ou desligá-lo. Mamãe informou que algumas vezes eu agia como se fosse surda. Testes de audição indicavam que minha audição era normal, eu não poderia modular a estimulação auditiva que vinha.

Eu sempre me comportava mal na igreja quando criança, minha anágua coçava e arranhava. As roupas de domingo eram diferentes na minha pele. A maior parte das pessoas se adapta em poucos minutos com a sensação de diferentes texturas de tecidos. Mesmo agora eu evito usar tipos diferentes de roupas de baixo, pois eu gasto de três a quatro dias para me adaptar a novas texturas. Quando criança, na igreja, as saias e meias me deixavam quase doida. Minhas pernas doíam no inverno frio quando eu usava saia. O maior problema era a troca de calças que eu usava a semana toda para as saias no domingo. Se eu usasse saias o tempo todo, eu provavelmente teria dificuldade em me adaptar às calças. Hoje em dia eu uso roupas que tenham textura semelhante. Meus pais não tinham ideia porque eu me comportava tão mal. Pequenas mudanças nas minhas roupas teriam resolvido esse problema. (GRANDIN, 2012).

Saulnier et al. (2011, p. 166) ressalta que as “dificuldades sensoriais e motoras podem impactar o funcionamento adaptativo, social e acadêmico de indivíduos com autismo”. Suplino (2007) chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, o envolvimento dos autistas com os comportamentos estereotipados e condutas autoagressivas acabam impedindo que eles participem de brincadeiras, atividades escolares, ou outros eventos sociais.

Outro aspecto muito discutido, no estudo sobre autismo, refere-se à Teoria da Mente (TM), ou seja, a capacidade de entender os estados mentais de outra pessoa e prever comportamentos baseados no reconhecimento desses estados mentais. Essa capacidade, que é de fundamental importância para o ser humano, pois através dela, podemos idealizar o estado mental das outras pessoas, o que sentem, o que pensam, quais as suas intenções e como poderão agir, permitindo, dessa forma, pensarmos nossas reações e nosso comportamento social, diante dos sentimentos das outras pessoas. As pessoas com autismo apresentam dificuldades em se colocar no lugar do outro e de ver as coisas de um ponto de vista diferente do seu. O déficit na Teoria da Mente também seria o responsável por provocar prejuízos nas relações sociais e na comunicação. Isso ocorreria em virtude da dificuldade de compreender os estados mentais das pessoas, ocasionando, assim, a falta de interação social com o meio. (BELISSÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010).

A outra área mais acentuadamente afetada é a linguagem/comunicação que, por se constituir em objeto de estudo desta pesquisa, merece um tópico especial.

3. LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO

A conquista da linguagem constitui-se um importante marco no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o indivíduo realiza sua interação social. É também um elemento fundante na construção da identidade de uma sociedade. Ratificando esta afirmação, Lúria (2001) acrescenta que a linguagem é um fator ímpar na vida do homem, pois possibilita um estágio de consciência que o diferencia da conduta animal, permitindo a comunicação. Nesse sentido, esclarece que

a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo. (LÚRIA, 1987, p. 81).

Considerando as palavras do autor, é através da palavra que o homem consegue assimilar a experiência de gerações que o precederam e, também, repassá-la às gerações futuras. Por isso, é necessário que o sujeito se aproprie da linguagem vigente para interagir e compreender melhor no meio em que vive. Santaella (2001, p. 27) esclarece que a linguagem é dinâmica, assemelhando-se aos seres vivos. Assim,

tanto quanto quaisquer organismos vivos, as linguagens estão em permanente crescimento e mutação. Os parentescos, trocas, migrações e intercursos entre as linguagens não são menos densos e complexos do que os processos que regem a demografia humana. Enfim o mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos

Essa volatilidade não costuma ser levada em conta e nem mesmo percebida, porque, infelizmente, nos currículos escolares e universitários, as linguagens são colocadas em campos estanques, rígida ou asceticamente separadas

Sendo assim, a autora alerta para o dinamismo da linguagem, que integra e constitui a cultura das sociedades. Dessa forma, a palavra, a linguagem é indispensável à mediação; por isso, precisa ser melhor analisada e entendida.

Para Lúria (1987), a linguagem é um sistema complexo de sinais

convencionais que representam objetos, ações, características ou relações, possibilitando transmitir conhecimentos produzidos no processo histórico – social. Complementando, Heflin (2007 apud WALTER e NUNES, 2008) acrescenta que a linguagem pode ser compreendida como um veículo de comunicação, sendo descrita como um sistema convencional de símbolos arbitrários definidos pela cultura de um indivíduo e utilizado para armazenar e trocar informações. Estes símbolos arbitrários são evidenciados na linguagem oral, na língua de sinais e na escrita.

A linguagem é dinâmica e construída ao longo do tempo. Colello (2004, p.12) a considera como “um conjunto estruturado de recursos expressivos, que foram sendo coletivamente construídos através dos tempos, a partir de normas e convenções mais ou menos estáveis”. Ainda sobre isso, Orrú (2009, pp. 63 e 64) esclarece que,

entre as funções da linguagem temos a “comunicação” que se faz por meio da ação de emitir, transmitir e de receber informações, por meio de métodos e/ ou processos estabelecidos que podem decorrer da linguagem falada, escrita ou codificada por signos ou símbolos, que permitem e possibilitam a sua efetivação [...]. A comunicação é um processo complexo de transmissão de informação utilizado pelo ser humano com o propósito de influenciar o comportamento daqueles que nos rodeiam, compartilhando informação, exprimindo desejos e necessidades. Esse processo [...] pode ser preenchido por outras formas, tais como: a mímica, as expressões faciais, a orientação corporal, os gestos, como o indicar os desenhos, os símbolos, ou as palavras [...] A comunicação verbal é o meio de comunicação mais comum entre os seres humanos. Contudo, nem todas as pessoas são capazes de verbalizar.

Assim, na visão de Valsiner (2000), a comunicação é entendida como um processo semiótico em que o sujeito expressa a sua idéia sob a forma de signo inteligível às pessoas. Sobre isso, Passarino (2005) acrescenta que o ato de comunicar implica na existência de signos, a exemplo da linguagem, que se constitui na representação de mensagens.

Vygotsky esclarece que nossa vida é permeada por signos desde a simples sinalização de algo que não queremos esquecer, por exemplo, mudar o anel de dedo, colocar um pedaço de papel na pulseira do relógio, até outros sistemas sinalizadores (mapas, figuras, diagramas) e, também, os “signos linguísticos”

presentes na linguagem oral, escrita e de sinais. Na aprendizagem, a possibilidade de contar com tais signos é poder utilizá-los no processamento de dados externos e internos, convertendo-os em aprendizado que permita resolver determinada situação prática, assegurando aprender, não somente as relações concretas, diretas e imediatas de nossa interação com o meio, mas também aquelas relações abstratas e indiretas. (DÍAZ, 2011). Nessa perspectiva, Vygotsky

privilegia o signo linguístico sobre os demais signos como característica de aprendizagem exclusivamente mediada pelo ser humano, já que lhe permite obter informação e aprender através da palavra; e por isso se refere sempre a ele como mediação social, afastando-a das outras formas de mediação (por ferramentas, por imitação e por signos não lingüísticos e que prefere chamar de mediação instrumental). (DIAZ, 2011, p. 61).

A linguagem se desenvolve na criança quando ela interage com o ambiente linguístico, sendo impulsionada pela necessidade de comunicação. Dessa forma, mesmo a fala mais primitiva da criança é social, pois desde os primeiros meses que o balbucio, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança podem cumprir a função de manifestações de desconforto ou de prazer, mas também são meios de contato com os membros de seu grupo. Assim, inicialmente, o bebê comunica-se através de formas não-verbais de comunicação, substituindo as palavras. Nesse processo de conquista e utilização da linguagem como instrumento do pensamento, Vygotsky observa que esse processo, embora não seja linear, passa por estágios, tais como: a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta para uma fala interior. A fala egocêntrica é um estágio de transição entre a fala exterior e a fala interior (REGO, 2007).

Falando sobre linguagem, Vygotsky (1996) destaca que a função primária da linguagem é a comunicação, isto é, o intercâmbio social, que se configura como um processo de troca e visa estabelecer contatos com o meio. Esclarece, ainda, que,

Primeiramente, o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação, é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e

compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. (VYGOTSKY,1994, p. 15).

Durante o desenvolvimento típico da linguagem oral, a criança inicialmente, emite e entende palavras isoladas; em seguida, combinações de duas ou três palavras e, posteriormente, sentenças completas. Entretanto, no bebê com autismo, observam-se falhas no desenvolvimento das habilidades comunicativas, como afirma Walter e Nunes (2008, p. 138):

O bebê autista tende a dirigir, com menor frequência, o olhar para pessoas do que para objetos. Suas expressões emocionais, como o sorriso, são descritas como mais “estáticas” ou mecânicas. Preferência por sons não verbais são também evidentes nessa população, por exemplo, o bebê com autismo pode não reagir à voz da mãe, mas se agitar com o som de um ventilador. Estudos indicam, ainda, que essas crianças tendem a balbuciar mais tarde e que raramente desenvolvem para fins comunicativos, um sistema de gestos. Em geral, os gestos não são acompanhados por verbalizações, como é observado na fase pré-linguística de crianças com desenvolvimento normal [...]. Vale ressaltar ainda que, aproximadamente, 25% dessa população deixam de falar as palavras aprendidas entre os 12 e 18 meses.

Centra-se, aí, a preocupação, porque como esclarece Orrú (2009) os autistas apresentam dificuldades tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal para estabelecer interlocução com outros. Ela acrescenta, ainda, que isso pode ocorrer com os autistas em situação de maior comprometimento, mas, também com os de alto funcionamento, podendo manifestar ecolalias e uso estereotipado da fala.

Dessa forma, a autora relaciona, também, os principais problemas de linguagem no autista, tais como: ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo; retardo na aquisição da fala; retrocesso da fala; neologismos; ecolalia (repetição de palavras) imediata e/ou posterior; ausência ou pouco contato visual; dificuldade na compreensão de frases complexas e de significados abstratos; inversões pronominais, ou seja, utilização do pronome pessoal na terceira pessoa ao invés da primeira, dentre outras.

No que diz respeito à comunicação do autista, Mendes (2012) ressalta que a fala pode demorar para aparecer e, quando ocorre, a linguagem verbal pode ser repetitiva, ou seja, ecolalia e sem intenção comunicativa. Verifica-se, também,

dificuldade ou ausência de linguagem gestual e na compreensão das expressões faciais.

É válido ressaltar, ainda, as ideias de Pelosi (2000. p. 34) de que

a comunicação é um fator essencial para a interação do sujeito com a sociedade, tendo uma importância ímpar na vida desse sujeito. Assim, a fala associada a gestos, expressões faciais e corporais caracterizam a condição humana.

A comunicação é utilizada na interação com as outras pessoas, interação essa que forma os laços sociais que ligam as pessoas umas às outras, às suas comunidades e culturas. Por isso, faz-se necessária a interação do sujeito com a sociedade, promovendo, deste modo, uma melhora na qualidade de vida desse sujeito. De acordo com Perissinoto e Ávila (2009), as alterações no processo de desenvolvimento da comunicação afetam a inserção social da criança e do adolescente, seu aprendizado escolar e, em indivíduos adultos, sua integração na vida profissional.

Ainda sobre isso, Vygotsky (1993) destaca o papel da linguagem como sistema mediador na transmissão e comunicação entre as pessoas. A fala, desde a infância, tem a função primordial de intercâmbio social e, à medida que a criança se desenvolve, os processos de fala tornam-se mais complexos, adquirindo a função de controle e planejamento do pensamento. O referido autor acrescenta que o “desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1993, p. 44).

No processo de ensino, utiliza-se o signo linguístico como mediador da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, ou seja, do aluno com o saber escolar e dos sujeitos entre si. No processo de mediação, o papel do professor é de grande relevância, pois o mesmo orienta a atividade do sujeito frente ao objeto, oportunizando a construção do conhecimento. Nesse sentido, Vygotsky (1993) destaca que aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados e chama a atenção para o importante papel da escola e da aprendizagem para o desenvolvimento.

O referido autor considera a palavra, a linguagem, como veículo primordial de

mediação. É conveniente ressaltar que a mediação não é um processo neutro e passivo. Nesse sentido, o aluno deve ser visto como ser reflexivo, agente ativo do processo educacional que (re)elabora internamente a atividade pedagógica.

Assim, as possibilidades de desenvolvimento do pensamento dependem bastante da qualidade dos instrumentos mediadores, enfatizando a linguagem. Dessa forma, Diaz (2011, p. 62), citando Vygotsky, esclarece que

mediados pela linguagem, os homens podem compartilhar suas experiências formadas por conhecimentos, vivências e valorizações, numa atividade dialógica constante que, além da transmissão dessas experiências acumuladas na história humana às novas gerações, assegura o aperfeiçoamento da cultura da humanidade.

Frente ao exposto, Fernandes *et al.* (2007, p. 162) adverte que

uma das primeiras preocupações do professor para trabalhar com esse aluno, portanto, é identificar a forma mais adequada de comunicação com ele. Pois a compreensão do que a criança quer dizer ao se expressar com gestos, movimentos corporais, é fundamental para possibilitar uma participação capaz de minimizar o déficit social, bem como contribuir para a aprendizagem. É preciso, sem dúvida, muita reflexão, flexibilidade e, sobretudo, criatividade por parte do educador para delinear estratégias de recontextualização do espaço que propiciem a participação e aprendizagem desses alunos.

Ainda sobre isso, Giardinetto, Deliberato e Aiello (2009, p.739) dizem que:

a diversidade de habilidades comunicativas identificadas entre os alunos com necessidades educacionais especiais tem instigado e mostrado aos professores a necessidade de conhecer recursos que possibilitem não só a ampliação de processos de interação, mas a possibilidade de utilizar recursos e estratégias para a construção da linguagem e aprendizagem escolar.

Diante, devem-se buscar formas alternativas para superar o déficit, quando se trata da aprendizagem de alunos autistas. Vygotsky dá uma significativa contribuição ao esclarecer a estrutura da linguagem, composta por pensamento, fala interior e exterior, significado das palavras e a palavra, bem como sobre a construção de conceitos a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1995, p. 97).

Dessa forma, Vygotsky procurou demonstrar os benefícios potenciais da convivência das crianças com deficiências com as demais crianças, esclarecendo que, em um determinado estágio do desenvolvimento, uma criança pode resolver uma certa gama de problemas, somente com a orientação de adultos ou de companheiros mais experientes. Nessa perspectiva, a escola regular é concebida como potencializadora de aprendizagens. Vygotsky (1989, apud KASSAR, 1999, p. 8) nos adverte que “o processo educacional baseado na concepção do déficit, praticamente, impossibilita a pessoa com deficiência de desenvolver-se no âmbito das funções psicológicas superiores, na medida em que as práticas educativas ficam reduzidas.”

No quadro dessas reflexões, o professor, em suas atividades escolares, ou seja, durante a mediação, deve pautar-se na ZDP, para a construção de conceitos. Sobre isso, Vygotsky (2000, p. 247) esclarece que

a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado.

Por conta disso, deve-se trabalhar sempre na perspectiva de construção do conhecimento, considerando o aluno como sujeito ativo desse processo, sendo que essa construção é socialmente mediada. Nessa mediação, o professor deve trabalhar usando todas as ferramentas disponíveis para minimizar as dificuldades, principalmente dos alunos com deficiência, fazendo uso inclusive dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

3.1. A Tecnologia Assistiva como Possibilidade de Mediação

Na abordagem Vygotskyana, os instrumentos são considerados vitais para a aprendizagem. O instrumento é entendido como uma via material ou mental para obter objetivos materiais ou mentais. Os instrumentos são classificados em três tipos: instrumentos formados por ferramentas, como objetos naturais originais modificados ou elaborados; os instrumentos de imitação que são as ações observadas e que nos permitem reproduzi-las; e instrumentos constituídos por signos que são os sinais das coisas que adiantam a presença delas. Dessa forma, considera-se o instrumento como mediador da atividade humana, da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial (DIAZ, 2011).

Nessa linha de pensamento, Galvão Filho (2009, p. 115) esclarece que

os recursos de acessibilidade, os recursos de Tecnologia Assistiva, podem ser situados como mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência, como sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo.

Sendo assim, a Tecnologia Assistiva surge como uma possibilidade para as pessoas com deficiência e/ou autismo, pois possibilita que, através de instrumentos de Tecnologia Assistiva, essas pessoas possam participar de forma efetiva da vida social e escolar, contribuindo assim para a conquista da sua autonomia e cidadania. Sendo assim, a TA pode ser “utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o “empoderamento”, para a atividade autônoma e para a equiparação de oportunidades” (GALVÃO FILHO, p.115, 2009). A TA é aqui concebida como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007).

Ainda sobre TA, Sá (2003, p. 2) acrescenta que

a Tecnologia Assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das

potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diária, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros.

Segundo Bersch (2007), a Tecnologia Assistiva engloba diferentes categorias de acordo com os objetivos funcionais. Assim, temos as seguintes categorias: comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, recursos para cegos ou pessoas com baixa visão, auxílios para pessoas surdas, recursos de adequação postural e auxílios para a vida diária e vida prática. Dentre as inúmeras possibilidades de Tecnologias Assistivas, focar-se-á, aqui, a categoria da comunicação ampliada e alternativa, por ser mais pertinente ao presente objeto de estudo.

3.2. Comunicação Ampliada Alternativa

Algumas pessoas podem estar momentaneamente ou permanentemente com dificuldades de comunicação e podem recorrer à Comunicação Ampliada Alternativa (CAA), que possibilita compensar, de maneira temporária ou permanente, as dificuldades na comunicação tanto na expressão quanto na recepção oral e escrita. Essas dificuldades podem ocorrer em consequência de diversas etiologias, dentre elas, o autismo, paralisia cerebral, surdez, parkinson, esclerose lateral, esclerose múltipla, acidente vascular encefálico, afasia, síndromes, alterações neurológicas, entre outras.

Assim, diante da ausência da comunicação usual, deve-se buscar recursos de TA que possibilitem outras alternativas. Sobre isso, Nunes (2003), Manzini e Deliberato (2006) alertam que os recursos de comunicação aumentativa e alternativa podem favorecer e viabilizar os processos comunicativos de alunos, não-verbais e não-oralizados, de forma a participarem das diferentes atividades pedagógicas. A esse respeito, Walter (2009, p. 97) esclarece que

com a utilização de formas alternativas de comunicação, acredita-se

que ao conseguir compreender e ser compreendido, a pessoa com autismo estabelece um canal comum de comunicação e muito dos seus distúrbios de conduta podem ser diminuídos, ou mesmo, substituídos por um comportamento comunicativo mais claro e eficaz.

A literatura revela que 61% dos autistas desenvolvem alguma forma de comunicação se forem, sistematicamente, expostos a outras modalidades que substituam ou suplementem os padrões comunicativos existentes, a exemplo da Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA - (WALTER; NUNES, 2008). Temple Grandin (1995, apud REILY, 2004 p. 26) esclarece a forma particular do autista de entender a linguagem:

eu penso por figuras. Para mim, as palavras são como uma segunda língua. Tenho que traduzir tanto as palavras faladas quanto as escritas em filmes coloridos, junto com som, para que rodem como uma fita de vídeo na minha cabeça. Quando alguém fala comigo, suas palavras são imediatamente traduzidas em imagens.

Bersch e Schirmer (2005, p. 89) explicam que

a Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA - é uma das áreas da tecnologia assistiva que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. [...]. Dessa forma, o aluno com deficiência, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, é conveniente garantir a inserção de alunos autistas em contextos culturais significativos, com diversidade de relações sociais para, através da mediação dos professores e de ações pedagógicas, apoiadas por sinais pictóricos, pranchas, ou seja, um conjunto de estratégias que se fundamentam na idéia de possibilitar, a pessoa com deficiência, o uso da linguagem e de instrumentos que lhe permitam superar o obstáculo da disfunção e ter acesso, seja como for, aos recursos da CAA (WALTER; NUNES, 2008).

As referidas autoras evidenciam que o apoio desse tipo de comunicação favorece ao desenvolvimento da linguagem desses alunos, propiciando-lhes um melhor desempenho quanto aos aspectos globais de seu desenvolvimento, com

impacto positivo na qualidade de vida relacional com as pessoas de sua convivência. Ainda sobre isso, Walter (2009, p. 96) afirma que

a Comunicação Alternativa e ampliada (CAA) é um recurso promissor utilizado em programas de intervenção para indivíduos com autismo que não se manifestam por meio da fala articulada ou que apresentam fala não funcional. Destacam-se, dentre os sistemas de CAA, aqueles que utilizam símbolos gráficos, como figuras, desenhos e fotografias. Esses programas têm promovido ganhos significativos no desenvolvimento das habilidades sócio-comunicativas destes indivíduos, além da redução de seus comportamentos inadequados.

No Brasil, o termo *Alternative and Augmentative Communication* é traduzido de diversas maneiras sendo comumente encontradas, na literatura, as seguintes nomenclaturas: comunicação suplementar e alternativa, comunicação ampliada e alternativa, comunicação facilitada e alternativa, comunicação aumentativa e alternativa. Isso pode gerar equívocos, induzindo o leitor a pensar que existem diversas modalidades. Nesse trabalho, adotou-se o termo comunicação ampliada e alternativa, exceto quando se utiliza a citação de outros autores. Coaduna-se aqui com a expressão usada por Macedo e Orsati (2011, p. 246), esclarecem que

o termo “ampliada” está relacionado com a ampliação ou favorecimento da comunicação natural que se encontra comprometida, não sendo necessária qualquer aprendizagem ou processamento cognitivo adicional. O termo “alternativa” é aplicado nas situações em que a comunicação natural está severamente comprometida, sendo necessária a utilização de sistemas que substituam a comunicação tanto oral quanto escrita. Nesses casos, é necessário o envolvimento de sistemas comportamentais e cognitivos distintos.

Considera-se a comunicação alternativa quando o indivíduo não possui a linguagem oral, sendo necessário recorrer a outros meios de comunicação, que substituem a forma oral. A comunicação é ampliada quando é utilizada para incrementar ou completar uma comunicação já existente, mas insuficiente para o uso social. Santarosa et al., (2010, p. 319) ratifica as proposições anteriores, afirmando que a CAA

[...] centra-se na comunicação como processo cognitivo e social e pretende suplementar, completar, aumentar ou dar alternativas para

processos de comunicação de pessoas com déficit na comunicação (seja oral ou escrita).

A American Speech Language Hearing Association (ASHA, 2012) define a CAA como um conjunto de técnicas que tem como finalidade desenvolver a oralidade e o letramento de pessoas com comprometimento na linguagem .

O emprego da comunicação alternativa teve início no Brasil, na década de 70, em São Paulo, na associação de educação especial e reabilitação motora “Quero-Quero”, através do método Bliss. Inicialmente, foi utilizada com estudantes com deficiência motora e sem alterações cognitivas. Em seguida, na década de 80, algumas escolas especiais introduziram o uso de sistemas com fotos e figuras para alunos não oralizados, tanto para alunos com deficiência motora como para alunos autistas. A partir da década de 90, a prática da Comunicação Alternativa passou a ser questionada e implementada no campo científico, tornando-se objeto de estudo de diversas pesquisas, tanto na área educacional quanto na área da saúde.

No cenário nacional, encontram-se diversos estudos publicados que ratificam os benefícios da comunicação alternativa. As principais pesquisas estão sendo realizadas em grupos de pesquisas vinculados aos programas de pós-graduação em educação ou saúde de diversas universidades brasileiras. Dentre elas, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Essa última, destaca-se na área do autismo e comunicação alternativa, principalmente nos trabalhos orientados pela professora Dr.^a Débora Regina de Paula Nunes.

Comumente e de forma inadequada, muitas pessoas acreditam que o uso da CAA constitui um empecilho no desenvolvimento da oralidade, pois inibe a fala e desmotiva os seus usuários a desenvolverem a linguagem verbal. Entretanto, estudos ratificam que a CAA facilita o desenvolvimento e melhora a produção verbal. Milar et al. (2006, apud MACEDO e ORSATI 2011), ao analisarem seis (6) pesquisas publicadas entre 1975 a 2003, verificaram que houve, em 89% dos casos pesquisados, um aumento significativo da produção de fala. Sobre isso, Bersch (2007, p. 59) afirma que,

no passado pensava-se que um indivíduo não era candidato a um auxílio de comunicação porque já apresentava alguma fala ou porque poderia falar no futuro. Temia-se que se a pessoa aprendesse alguma forma alternativa de comunicação, a motivação e as oportunidades para aprender a falar seriam diminuídas. Hoje, se sabe que acontece exatamente o contrário, os sujeitos que usam a CAA e que desenvolvem a fala tornam-se falantes mais competentes.

No quadro dessas reflexões, é importante ressaltar o objetivo da CAA, que, conforme Schimer (2004, p.46),

é tornar o sujeito com distúrbio de comunicação o mais independente e competente possível em suas situações comunicativas, podendo assim ampliar suas oportunidades de interação com os outros, na escola e na comunidade em geral.

No caso dos alunos autistas, o objetivo da CAA é apoiar a construção de signos com base em modelos mentais que o sujeito abstrai de situações concretas, expondo-as no ato de comunicação. (ÁVILA, 2010). Segundo Nunes e Nunes (2007, p. 30),

o grande mérito da Comunicação Alternativa é o de dar vez e a voz aos indivíduos não oralizados para fazer escolhas e expressar suas necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente. Sua utilização representa uma esperança de que seus interlocutores possam se conscientizar do complexo mundo interno dessas pessoas e assim favorecer sua inserção social e o pleno gozo de seus direitos como cidadãos.

A Comunicação Ampliada e Alternativa pode ser considerada como assistida e não-assistida. A Comunicação é assistida quando necessita de recursos, instrumentos e equipamentos externos ao corpo do comunicador, para que se possa produzir e emitir as mensagens. Pode-se citar como exemplos: comunicadores, computadores, palavras escritas em papéis, pranchas de comunicação com fotografias, desenhos coloridos ou em preto e branco, sistemas de sinais pictográficos, ideográficos ou mesmo arbitrários, objetos reais, miniaturas, símbolos gráficos, letras, palavras, frases, ou o uso desses recursos associados.

A comunicação não assistida não necessita de equipamentos para ser produzida, ou seja, a comunicação é realizada utilizando o próprio corpo do sujeito,

que se expressa sem a necessidade de ferramentas externas através do uso da língua de sinais, de sinais manuais, de gestos e de expressões faciais e corporais, vocalizações, apontar, olhar entre outros.

Segundo Pelossi (2000) e Bersch (2007), os recursos são divididos em alta e baixa tecnologia. A seguir, serão elencados alguns exemplos de recursos de alta e baixa tecnologias. Nos primeiros, estão os vocalizadores, recursos sofisticados, como as pranchas de comunicação com voz, que ajudam a comunicação diária das pessoas, possibilitando-as a manifestar pensamentos, sentimentos, desejos, através de teclas do equipamento, nas quais são coladas imagens ou palavras e, ao serem selecionadas, emitem uma voz sintetizada com a mensagem escolhida.

Os computadores, também, podem ser potentes recursos de comunicação, com vocabulário ilimitado, com o uso de software especial, com pranchas dinâmicas, teclados virtuais e programas de síntese de voz. Os recursos de acessibilidade (teclados, mouses e acionadores) podem ser úteis para o acesso ao símbolo ou à letra, oportunizando a comunicação.

Quanto aos de baixa tecnologia, os referidos autores indicam os objetos reais que podem ser semelhantes ou idênticos aos que estão representando, com variações de tamanho, cor ou outra característica. Outros recursos são: miniaturas, indicadas para alunos com baixa visão, cegos ou com dificuldades. para compreender símbolos gráficos; objetos parciais, ou seja, parte do objeto grande representando o objeto inteiro; fotografias que podem ser encartes de propaganda; revistas, dentre outras, usadas para representar objetos, pessoas, ações, sentimentos, lugares ou atividades; símbolos gráficos, pictográficos (parecem com o que simbolizam), arbitrários (não têm relação pictográfica com o que representam), ideográficos (desenhos que fazem associações gráficas entre o símbolo e o conceito).

Há diversos sistemas de símbolos gráficos, tais como: Picture Communication Symbols (PCS), o Picsyms, o Pictogram Ideogram Communication Symbols (PIC), o Blissymbolics (Bliss). No entanto, destaca-se aqui o Picture Exchange Communication Symbols (PECS), também conhecido como sistema por troca de figura, uma vez que esse sistema é amplamente utilizado por pessoas com comprometimentos severos na comunicação, dentre eles, o autismo. O objetivo

desse sistema é desenvolver competências comunicativas através do intercâmbio de figuras, promovendo assim uma comunicação eficaz. O aluno deverá abordar o parceiro de comunicação e solicitar através dos cartões de comunicação o que deseja, cabendo ao parceiro dar um retorno imediato.

Macedo e Orsati (2011) esclarecem que o PECS é dividido em seis fases. Na primeira, ensina-se a criança a entregar o cartão com a imagem do item, altamente desejado, ao parceiro de comunicação, o qual deverá entregar o item desejado. Na segunda, a criança deverá procurar os cartões de comunicação, pois os mesmos não estão tão disponíveis. Ao encontrar a figura desejada, entregará ao parceiro de comunicação, fazendo o pedido. Nesse nível, utiliza-se somente uma figura.

Na terceira fase, aumenta-se o número de figuras, podendo ser de 2 a 5 cartões e a criança terá que discriminar qual cartão representa o seu desejo, contudo ela não será atendida de imediato, aprendendo assim a esperar. A quarta fase consiste na formação de sentenças, usando cartões com frases com “eu quero”, “eu estou” já impressas em cartões e, a partir daí, o aluno deverá completar as frases indicando com os cartões o que deseja. A frase deve ser lida com e para a criança. O objetivo final dessa etapa é a criança solicitar objetos, atividades e comidas.

Na quinta fase, a criança deverá iniciar os pedidos com a frase “eu quero” e completar com a figura desejada. Ao final dessa fase, espera-se que a criança, espontaneamente, inicie a comunicação.

Quanto à sexta e última fase, a criança deverá ser capaz de responder a diversas perguntas, iniciar a comunicação em diversas situações: casa, escola, supermercado, entre outros ambientes.

Para a organização e disposição dos símbolos, fotos ou figuras, há diversas opções como, por exemplo, pranchas de comunicação, cartões de comunicação, fichários, aventais, pastas, álbuns, agendas, calendários, livros adaptados e blocos de madeira. As pranchas de comunicação são de fácil transporte, mas limitam a quantidade de símbolos.

Sendo assim, muitas são as possibilidades de recursos e ferramentas de CAA que podem ser utilizadas com os alunos autistas. Entretanto, o mediador/professor deverá buscar as possíveis possibilidades para que possa escolher uma estratégia

que seja adequada para seu aluno, promovendo, assim, o desenvolvimento de uma comunicação efetiva e, conseqüentemente uma melhor mediação no processo de ensino e aprendizagem. Orru (2009) chama a atenção para a necessidade de o educador construir um programa de intervenção que leve em consideração o perfil do usuário de CAA bem como o contexto em que essa será usada na sua história de vida.

Assim, essas possibilidades podem contribuir para a mediação do professor, no sentido de ajudar os alunos a se tornarem mais independentes e autônomos, promovendo interações que minimizem a postura de passividade, para que não continuem a ser objetos, mas sujeitos de seus próprios processos. É importante destacar que o paradigma tradicional, ao contrário de educar para a independência, para a autonomia, para a liberdade no pensar e no agir, reforça esquemas de dependência e submissão, tornando essas crianças apenas receptoras de informações e não construtoras de seus próprios conhecimentos (GALVÃO FILHO, 2001).

Em estudo realizado por Santos e Caixeta (2012, p. 14), os autores destacaram que

[...] as mediações pedagógicas que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular são aquelas que utilizam imagens como recurso privilegiado de linguagem e, também, as experiências do dia-a-dia. Essas estratégias foram interessantes porque não exigiam expressão de fala por parte do aluno. Professora, estagiária e aluno se comunicavam, mas de uma forma diferente, não menos dialógica que a linguagem oral, mas de uma forma que abria espaços para a atuação coletiva na zona de desenvolvimento proximal do aluno com TGD.

Face ao exposto, a área da comunicação assume uma grande importância nas práticas educativas, sobretudo, considerando-se o movimento pró-inclusão que ora se vivencia no Brasil, em que os autistas, dentre outros, são inseridos nas classes regulares. Nesse sentido, é que se insere a presente pesquisa com vistas a conhecer como ocorre a comunicação professor e aluno autista, no contexto da

escola regular, e analisar as possibilidades dos recursos de CAA, nesse contexto. Pois, como acrescenta Von Tetzchner (2009, p. 24) “ o acesso à comunicação é tão importante quanto o acesso físico de pessoas com deficiência, ainda que a provisão do acesso à comunicação esteja bastante longe de ser atingida”.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO COM AUTISMO

4.1. Educação inclusiva: alguns pressupostos

A Educação Inclusiva vem permeando o debate educacional contemporâneo, no Brasil e no mundo. A premissa básica desse paradigma é que todos os alunos sejam acolhidos nas escolas regulares. Para tanto, é necessário um processo de reestruturação do contexto escolar, bem como mudar essa cultura segregativa, visto que, ao longo da história da educação brasileira, tem predominado o ensino segregativo para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas têm sido uma realidade no cotidiano escolar, embora o discurso inclusivista venha ganhando um amplo espaço no contexto educacional.

No entanto, o processo de inclusão se constitui em um grande desafio, um conjunto complexo de processos de reflexão e ação, envolvendo diversas dimensões. E Denari (2008) destaca as seguintes: a dimensão política educativa; as práticas pedagógicas com sua fundamentação epistemológica; a gestão institucional e a cultura escolar.

Quanto à dimensão político-educativa é imprescindível considerar que a implementação de políticas públicas, principalmente em educação, requer ações consistentes de formação inicial, recrutamento e formação continuada de profissionais especializados, bem como planos de carreira que incentivem a permanência e progressão funcional nas respectivas áreas de atuação, nos diferentes sistemas de ensino.

Para tanto, tem sido desenvolvida toda uma legislação e políticas que precisam ser consolidadas no sistema educativo público governamental, através de parcerias com organizações não-governamentais (ONGs), da ampliação da oferta de vagas, da promoção de relações profissionais entre professores de Educação Especial e professores do ensino regular, da formação continuada desses profissionais, da sensibilização do ministério público em relação à inclusão e dos aportes necessários à sua consolidação e parceria, também, com a família.

Embora as políticas educacionais ainda não tenham operado mudanças

significativas no ambiente escolar, algumas transformações na organização escolar, principalmente no tocante às relações de tempo e espaço.

No que se reporta à segunda dimensão, das práticas pedagógicas e sua fundamentação epistemológica, a autora recomenda que para a inclusão escolar ser exitosa, requer esforços que demandam olhares diversos, questionamentos a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, pois a educação na e para a diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re) considerada, (re) significada.

Nesse sentido, Denari (2008) ressalta que é imprescindível reconhecer que, pedagogicamente, cada aprendente tem uma maneira particular e ativa de aprender, na qual o professor deixa de ser somente o transmissor do conhecimento para se transformar em um mediador, que respeite a heterogeneidade de seus alunos e responda às diversas necessidades educativas.

No que se refere, à terceira dimensão, isto é, à gestão institucional, a escola deve ter certa autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre esses, o da inclusão escolar. E, para isso, é preciso comprometimento por parte dos líderes educacionais (diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos) e dos vários segmentos da escola, bem como redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas conjuntamente, desenvolvendo uma gestão mais participativa, responsável, reflexiva. O enfrentamento do desafio de trabalhar na/para a diversidade implica uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências, na busca de soluções criativas a problemas comuns e criar laços de apoio, respeito e aprendizagens nas trocas de experiências.

Enfim, a última dimensão, a cultura escolar, que imprime sentido às ações que se realizam no âmbito das diferentes sociedades, inovando e promovendo mudanças de uma cultura de caráter competitivo e individualista, para uma cultura de caráter colaborativo.

É importante destacar que, em uma escola que pretende ser inclusiva, é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade e a considere uma

oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas pedagógicas adotadas, valorizando as diferenças individuais, considerando-as não como um problema mas como algo que enriquece a vida humana.

Mesmo diante da complexidade explicitada, anteriormente, nas últimas décadas, têm se registrado mudanças significativas nas políticas públicas educacionais brasileiras e a educação especial, antes configurada como sistema paralelo de ensino, começa a ser reestruturada, passando a se constituir em um serviço de apoio à educação inclusiva, embora tais mudanças venham ocorrendo a passos lentos.

Busca-se, nesse capítulo, analisar como vem se configurando o discurso pró-inclusão, principalmente, a partir da década de 90, quando esse discurso se intensifica, tanto no contexto internacional como nacional. Porém, para se compreender melhor os movimentos pela inclusão educacional, faz-se necessário analisar, ainda que de forma sucinta, o fato de que o Brasil é um país historicamente excludente, com muitos mecanismos de manutenção de uma ordem perversa, que acentuam as desigualdades no processo de mercantilização das coisas e da concentração de riquezas. (SAWAIA, 2001). Essa exclusão tem se acentuado com as políticas neoliberais, com a globalização, com a concentração de capital e com a polarização dos interesses de classe.

Santos (2001, p. 171) também alerta que, a abrangência da exclusão social tem tomado enormes proporções, o que a torna algo “disfuncional” ao sistema, assinalando que, “no discurso das classes dominantes, os próprios indivíduos são culpabilizados pela sua exclusão do sistema, e as sociedades periféricas são consideradas as principais responsáveis pela sua situação de “atraso”.”

É oportuno destacar que as políticas sociais implantadas não conseguiram, ao longo do tempo, assegurar a todos, os direitos sociais básicos como saúde, educação, dentre outros. Lunardi (2001) destaca que a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos de diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra e isto significa que não é algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou por grupos rotulados como deficientes.

Existem processos geradores de velhas e de novas formas de exclusão social, possibilitando constatar distintas e simultâneas manifestações da pobreza, do analfabetismo, da distribuição de renda, do desemprego, entre outros indicadores sociais e econômicos (POCHMANN, et al., 2004). Sendo assim, a questão da inclusão das pessoas com deficiência tem sua situação agravada mediante outros indicadores sociais desfavoráveis, que fazem parte da realidade brasileira.

Porém, embora haja uma diversidade de pessoas que não gozam do estatuto de pleno direito e que se reconheça as condições adversas presentes em uma sociedade capitalista, faz-se necessário compreender que em uma perspectiva dialética há, nos fenômenos, possibilidade de contra-hegemonia. Nesse sentido, Behring e Boschetti (2007, p.195) esclarecem que

o reconhecimento desses limites não invalida a luta pelo reconhecimento e afirmação dos direitos nos marcos do capitalismo, mas sinaliza que a sua conquista integra uma agenda estratégica de luta democrática e popular, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa conquista no âmbito do capitalismo não pode ser vista como um fim, como um projeto em si, mas como via de ingresso, de entrada ou de transição para um padrão de civilidade que começa pelo reconhecimento e garantia de direitos no capitalismo, mas que não se esgota nele.

Nessa linha de pensamento, é que se entende que a conquista desses direitos sociais depende do enfrentamento da questão, que perpassa, necessariamente, pelo direito à educação. Por isso, contemporaneamente, o tema da inclusão educacional entra na ordem do discurso e vem sendo disseminado e reiterado. Educação e inclusão se constituem em redes micropolíticas, em fluxos e devires inscritos em regimes de verdade e relações de forças, dentro dos quais se vive e se debate, mas cujos dispositivos se modificam e se atravessam em novos contornos e profundidades que, continuamente, desafia o sujeito a olhar, pensar e agir (EIZIRIK, 2009).

É oportuno destacar que a igualdade de direitos não implica em igualar todos, visto que “incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (SANTOS; PAULINO, 2006, p.12).

Na contemporaneidade, o discurso da educação inclusiva ganha destaque no

cenário mundial e nacional e é entendido, por muitos estudiosos, como parte de um movimento maior de inclusão social, visando à construção de uma sociedade democrática, a exemplo da afirmação de Mendes (2002, p. 61), que o vê como um “[...] movimento de resistência contra a exclusão social, que, historicamente, vem afetando grupos minoritários que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade”, complementando que, através da universalização do acesso, da qualidade de ensino, oportuniza-se a preparação profissional.

Sobre o processo de inclusão, a autora ainda destaca que,

ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la”. (MENDES, 2001, p. 21).

Dessa forma, pensar a inclusão escolar é pensar em uma escola que atende a todos, que se prepare em função das novas demandas da sociedade e das exigências de seus alunos, independentemente de suas particularidades e dificuldades.

Para tanto, a escola precisa questionar suas concepções, valores e práticas. A inclusão escolar prevê intervenções decisivas, tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, quanto no processo de reajuste da realidade social. Assim, como adverte Aranha (2001, p. 23),

além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

A escola, para a efetivação deste processo, tem que se preparar para isso, preparando os diversos segmentos da escola, bem como assegurar a acessibilidade ao currículo, ao ambiente escolar, dentre outras. Como destaca Souza e Prieto (2002), o que é “especial” na educação, são as condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, níveis de ajuda, serviços e equipamentos não comuns à organização escolar, bem como, a

eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

As barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem vencidas e para se entender as razões de tantos preconceitos e discriminações, frente aos alunos que não se enquadram no modelo de aluno padrão, faz-se necessário buscar as raízes geradoras de tais atitudes e, para tanto, é preciso que se faça uma retrospectiva da trajetória educacional dessas pessoas.

4.2. Da Educação Especial Segregada à Educação Inclusiva

Durante séculos, as pessoas com deficiências foram excluídas do convívio social, sofrendo as mais variadas formas de exclusão. Na Antiguidade, quando predominava a educação militarista, que supervalorizava o vigor físico, essas pessoas eram eliminadas, ao nascer. Na Idade Média, a vida desses indivíduos era cercada por credices, misticismos e, também, viviam isoladas em asilos e hospitais ou dependiam de práticas caritativas. Tais pessoas eram categorizadas e segregadas.

Ao longo do tempo, o teocentrismo da Idade Média vai diminuindo e cedendo lugar ao antropocentrismo da Idade Moderna. Assim, surge um novo modelo com base no enfoque médico. Por conta disso, a dimensão educacional era praticamente inexistente. “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais.” (MENDES, 2006, p. 387). É importante destacar que, mesmo com todo esse movimento em favor da inclusão, o enfoque médico ainda não foi superado e encontra-se muito presente na sociedade. Diniz (2007, p. 24) destaca que

o modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo.

Assim, atribui-se a responsabilidade pelas dificuldades e pelo insucesso das

peessoas com deficiência, simplesmente à sua deficiência. Há um grande descrédito nas potencialidades dessas pessoas. Mas, a partir do século XIX, algumas iniciativas começaram a surgir, principalmente na Europa, mais especificamente na França, quando Jean Itard elaborou o primeiro programa sistemático de educação especial, sendo considerado o pai da educação especial. Assim, surgem as primeiras tentativas de educar as pessoas com deficiência e, a partir daí, outras iniciativas pontuais foram surgindo, passando por diversas fases, tais como, a segregação em escolas especiais, a fase da integração e da inclusão.

Desse modo, no início da década de 80, observa-se um incremento no movimento de desinstitucionalização, na educação das pessoas com deficiência, quando surge o princípio denominado *mainstreaming* (termo sem tradução), cujo significado era levar os alunos, o máximo possível, para os serviços educacionais disponíveis na “corrente principal” e seu sentido é análogo a um canal educativo geral que, em seu fluxo, vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica” (MANTOAN, 2012). Esse princípio também foi bastante criticado porque objetivava colocar os alunos nas escolas comuns, mas sem a preocupação em prepará-las para essa inserção; assim, o aluno é que deveria se adequar à escola e não o contrário.

A integração era o modelo que buscava a normalização. O referido modelo “visava preparar os alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas” (GLAT e BLANCO, 2009, p. 22). Esse paradigma da “integração escolar” ganhou corpo, sobretudo, no final da década de 1960, quando se procurava inserir as “pessoas deficientes” nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer.

O princípio da integração era o da “normalização”, tendo como pressuposto básico “ a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de experimentar um padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389).

A interpretação de tal princípio foi confundida com a noção de “tornar normais as pessoas deficientes”. Mas, na década seguinte (1970), o processo de

normalização passa a ser entendido como a adequação de serviços e ambientes, bem como “oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária, os mais semelhantes possíveis às formas e condições de vida do resto da sociedade”. (BRASIL, 1994, p.22).

Ratificando esse pensamento, Mantoan acrescenta: “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. (MANTOAN, 1998, p. 5). Assim, esse modelo centrava-se no déficit do aluno, o que deveria se adequar ao ensino. A respeito disso, Pimentel (2012, p. 39) ressalta que esse paradigma

[...] garantiu o acesso às diferenças na escola regular, “consentindo” na abertura do espaço escolar para os “diferentes”, embora reproduzisse a segregação com a criação das chamadas “classes especiais” na escola regular. Passou-se, assim, a viver outra forma de segregação, porém dentro de um mesmo contexto educacional. A proposta da integração fundamentava-se na concepção de que os “diferentes” deveriam se adequar às condições oferecidas pela escola, devendo buscar condições para garantir sua permanência e sucesso no ensino escolar.

Sasaki (1997) adverte, ainda, que no modelo de “integração”, a sociedade/escola ficava praticamente isenta de responsabilidade, pois, no caso da escola, esta aceitava as pessoas com deficiência, desde que elas fossem capazes de se moldar aos requisitos dos serviços especiais separados, de acompanhar os procedimentos tradicionais, contornar os obstáculos existentes no meio físico e desempenhar papéis sociais individuais, com autonomia.

No cenário brasileiro, a educação das pessoas com deficiência, também, vivenciou todas essas etapas e caracterizou-se, durante muito tempo, pela modalidade segregativa, dependendo, principalmente, de práticas caritativas. Até 1956, as iniciativas oficiais e particulares foram bastante pontuais. Na primeira metade do século XX, existiam, no Brasil, poucas instituições que atendiam às pessoas com deficiência.

A partir da década de 50, houve uma elevação no número de instituições especializadas e, com os movimentos sociais de luta em favor do exercício da cidadania, esse quadro começa a mudar, com críticas ao ensino segregativo,

principalmente, na década de 80, iniciando-se, dessa forma, movimentos a nível nacional e internacional em favor da educação inclusiva, passando, também, pela fase da integração já abordada anteriormente. (GLAT e BLANCO, 2009).

Sobre a trajetória da educação das pessoas com deficiência, Beyer (2003) resume de modo bastante adequado as etapas vivenciadas, conforme se pode ver no fragmento a seguir:

do enfoque ontogenético – a deficiência potencializada através de um processo de substantivação, em que o sujeito passava a ser interpretado, avaliado e qualificado por meio da sua deficiência, gerando o conceito de deficiente – passou-se a valorizar as diferentes singularidades de cada sujeito, sendo que suas limitações começaram a ser compreendidas como circunscritas no tempo e no espaço e definidas muito especificamente. Em decorrência desta abordagem, os “deficientes” passaram a ser gradualmente considerados como pessoas com necessidades especiais, ou com necessidades educacionais especiais, necessidades estas que de maneira alguma comprometem a dignidade e o valor da vida humana. Em termos paradigmáticos, pode-se apontar para uma mudança de paradigmas, do clínico-médico para o sócio-antropológico. O foco analítico das variáveis intervenientes nas situações de deficiência, isolamento social e fracasso escolar sofreriam um deslocamento fundamental no sentido de que não mais o indivíduo seria o principal responsável por estas situações, porém a sociedade como um todo.

Esse último enfoque foi bastante implementado na década de 1990. Assim, o “paradigma da inclusão veio provocando mudanças e transformando o eixo duplo da Educação Comum e Educação Especial em uma única vertente, a Educação Inclusiva”. (SASSAKI, 1997, p.111). O discurso da educação inclusiva tem provocado polêmicas no campo educacional, principalmente, em relação a certas diferenças/particularidades, a exemplo de surdos, de autistas, dentre outros. Pimentel (2012, p. 39) destaca que

[...] o paradigma da inclusão traz consigo a proposta de repensar e reestruturar o sistema escolar, de forma que atenda às necessidades de todos os estudantes. Isso requer a superação: de práticas excludentes; da ideia de homogeneização dos grupos; de uma prática de ensino monológico baseado na transmissão

Mittler (2003, p. 24) traz uma preocupação quanto a esse paradigma,

alertando que

a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente a sua filosofia está a celebração da diversidade.

Assim, com tais movimentos, a educação especial não desaparece, ou seja, não é o fim do ensino especializado, mas é o fim do ensino segregado, pois não é mais possível impedir o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino comum, visto que esta escola não pode mais continuar trabalhando apenas com o modelo ideal de aluno, mas deve contemplar também, aqueles que não seguem esta linearidade.

Desse modo, a educação especial passa a integrar o sistema educacional inclusivo. Assim, a inclusão é entendida como um processo em contínua construção, visando eliminar as fronteiras entre educação especial e escola regular. Sobre isso, Mantoan (2002, p. 87) esclarece que

“a inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as possibilidades humanas; e valorizar as ‘eficiências desconhecidas’ tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do ‘bom aluno’

Dessa forma, a educação especial na perspectiva inclusiva passa a ser concebida como

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular [...]. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Embora a expressão educação inclusiva seja polissêmica, nesse contexto, corrobora-se com as ideias de Rodrigues (2007, p.34), que a entende como

uma reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto socioeconômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos”.

Glat e Blanco (2009, p.16) ratificam a afirmação anterior ao explicar que

a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de intervenção vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas.

A inclusão escolar, segundo Ainscow (2012), pressupõe três elementos básicos: a presença na escola regular, superando o isolamento do ambiente privado, possibilitando a socialização e a aprendizagem; a participação através do oferecimento de condições para que o aluno possa interagir plenamente nas atividades escolares; e a construção de conhecimentos, principal tarefa da escola.

Nesse contexto, a educação é desafiada a mudar, pois “[...] a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade do professor e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno” (MANTOAN, 2002, p. 87).

Assim, o movimento de inclusão pode se constituir em um disparador de mudanças no cotidiano escolar.

Entretanto, isso ainda não aconteceu e não se tem observado mudanças significativas nas estruturas das escolas e no sistema educacional. Nesse sentido, Guijarro (2005, p.7) destaca que

os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas

homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade.

Observa-se, nas últimas décadas, tanto no contexto nacional quanto internacional, um aumento no que se refere ao compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos. Isso se evidencia nos vários documentos e eventos, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Espanha, 1994); a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Organizações Unidas/ ONU (2006), que se constitui em um avanço em relação ao direito à educação, principalmente, seu artigo 24 que versa sobre o direito da pessoa com deficiência, estabelecendo que

“[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda vida”. (ONU, 2006)

Ainda, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Organizações Unidas/ ONU (2006),

“[...] deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas

Tal convenção ressalta que a inclusão escolar de alunos com deficiência deve ser tomada como mais uma bandeira dos direitos humanos da infância, ou seja, um direito inalienável. O artigo 24 dessa convenção ressalta, ainda, que um sistema educacional inclusivo é a forma de assegurar o direito à educação. Por conta disso, preconiza a vedação as práticas discriminatórias, isto é, às práticas que negam ou restringem o direito de acesso a um direito. Também proíbe as práticas veladas de discriminação que costumam ocorrer na escola, quando as crianças são impedidas, por suas acentuadas diferenças, de participar de atividades que teriam condições de participar ou ainda quando as escolas alegam não estar preparadas para aceitar a

matricula das crianças com deficiência.

O referido artigo procura, ainda, assegurar a garantia de igualdade de oportunidades tanto do acesso quanto da permanência no ambiente escolar, providenciando-se as adaptações razoáveis, o apoio necessário e as efetivas medidas individualizadas de apoio. Os demais itens desse artigo tratam das maneiras de se garantir o cumprimento do direito à educação. De acordo com essa convenção, não há acesso à educação fora de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A referida Convenção esclarece ainda que

os Estados Partes deverão assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de aprender as habilidades necessárias à vida e ao desenvolvimento social, a fim de facilitar-lhes a plena e igual participação na educação e como membros da comunidade. Para tanto, os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas, incluindo:

1. Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de **comunicação aumentativa e alternativa**, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
2. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; e
3. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos **modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.** (ONU, 2006, grifo nosso)

As proposições e debates proporcionados por esses eventos e documentos vêm repercutindo em nossa realidade, possibilitando a adoção de medidas legais e ações para a inclusão de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, nas escolas da rede regular de ensino.

O Brasil, como signatário de tais documentos, também tem redefinido suas políticas públicas, criando instrumentos legais que explicitam sua opção pela construção de uma escola para todos. Dentre eles, destacam-se, o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Plano Nacional de Educação (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, CNE.CBE nº 02/2001 (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), Plano Nacional

dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (2011), e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012).

Dentre a legislação voltada à inclusão, deu-se ênfase à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (2011) não só por serem mais recentes, mas, principalmente, por serem considerados de suma importância para inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas as necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A referida política recomenda o atendimento educacional especializado (AEE), o que deve ser realizado em turno oposto ao da escolarização, não substituindo o ensino da classe comum, podendo ser realizado na própria escola ou em centro especializado que realize o atendimento educacional especializado, que tem como função

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação

dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008, p. 15).

Ainda sobre isso, o decreto 7.611 de novembro de 2011 esclarece que

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.(BRASIL, 2011).

O AEE deve ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais que, segundo Alves, (2006, p.13) são

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-se para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Portanto, os serviços de Tecnologia Assistiva deverão ser oferecidos nas salas de recursos multifuncionais que são classificadas em dois tipos: as salas tipo I são destinadas aos alunos com deficiência intelectual, surdez, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e são constituídas de recursos de informática microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador de pressão, laptops materiais e jogos pedagógicos acessíveis, e software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melanínico. As salas tipo II são constituídas dos mesmos recursos da sala tipo I, acrescidos de recursos específicos (calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis, impressora e máquina Braille, reglete, soroban, guia para assinatura, entre outros) para o atendimento de alunos com cegueira.

A Política Nacional da Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva, coloca que

para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17).

O Ministério da Educação (BRASIL 2006, p. 17) recomenda que os professores das salas de recursos multifuncionais tenham curso de graduação, pós graduação e/ ou formação continuada que capacitem para trabalhar com educação especial. A formação docente deve contemplar conhecimentos nas áreas da Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

A Resolução CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009) preconiza em seu artigo Art. 13, que

são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Entretanto, Glat e Blanco(2009) chamam a atenção para a falta de diálogo entre os professores regentes e os professores que atendem nas salas de recursos, que têm como função dar suporte ao desenvolvimento de atividades específicas relacionadas ao aluno com necessidades educativas especiais. No entanto, muitas vezes, tem seu papel distorcido, sendo-lhes atribuída a responsabilidade pelo processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares. Isso é um equívoco, visto que a Resolução CNE/CEB N° 2 esclarece que o professor especializado, é aquele que deve ter

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Art. 18, § 2º) (BRASIL, 2001, p. 78).

Embora se considere um ganho significativo para a inclusão contar com profissionais especializados na área de educação especial, tais professores não podem nem devem assumir a responsabilidade pelo processo de ensino, que continua sendo do professor da classe, e que não pode ser delegado a esses profissionais. Os professores das SRM apenas darão o suporte necessário no que se refere à deficiência. Para uma prática pedagógica inclusiva, no cotidiano escolar, é necessário que a escola reflita sobre suas práticas no sentido de transformá-las. Sobre a atuação dos professores, nas classes ditas inclusivas, Padilha (2004) chama a atenção para a angústia de muitos professores por não se sentirem preparados para o atendimento aos alunos com deficiência. O autor afirma

Sinto angústia dos professores e professoras (angústia que também é minha) que se vêm ora obrigados a realizar uma proeza pedagógica sem sequer saberem como; ora culpados por não

estarem sendo solidários, caridosos, pacientes com aqueles que aprendem diferente, em tempos diferentes, de modos diferentes; ora se sentem incompetentes por não estarem conseguindo que todos os seus alunos aprendam o que programaram para ser aprendido (PADILHA, 2004, p. 110).

Nesse sentido, Meneguci (2005), Louvem (2005) e Aguiar (2003) alertam que, para a efetivação das mudanças, é necessário que as escolas viabilizem novas formas de organização, de planejamento, de práticas e, principalmente, de avaliação, visto que esse último aspecto está mais voltado para uma prática excludente, classificatória dos alunos, em fortes/fracos, aprovados/reprovados, do que com o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento dos alunos.

Ainda sobre avaliação, Esteban (2003, p. 17) acrescenta que esta tem sido vista apenas como momentos de aferição do conhecimento e os instrumentos, ainda muito utilizados, têm a função de

[...] isolar a subjetividade que constitui a dinâmica escolar e dar visibilidade a resultados quantitativos que exponham o rendimento de cada estudante e que sejam compreendidos como demonstração da aprendizagem realizada.

No quadro dessas reflexões e a partir do compromisso de desenvolver práticas sociais e escolares inclusivistas, o Brasil vem desenvolvendo políticas que pretendem reduzir várias formas de exclusão, muitas delas já citadas anteriormente. Nessa perspectiva, merece destaque o plano mais recente que é o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite -, instituído pelo decreto nº 7.612 em novembro de 2011, em que se observa um acentuado avanço, visto que o referido plano procura contemplar ações articuladas, envolvendo quatro eixos de atuação: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade e envolvimento de ações intersetoriais. Espera-se que essa articulação possa resultar em uma maior agilidade e viabilidade de tais ações. Embora o plano seja amplo, destacam-se, aqui, apenas as diretrizes gerais do plano e a parte mais pertinente a questão em estudo,

Art. 3 - São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo;

II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam

acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;

V - prevenção das causas de deficiência;

VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial, os serviços de habilitação e reabilitação;

VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e

VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011).

Dentre os artigos do plano, merece destaque, para esse estudo, o artigo 12, por se referir à Tecnologia Assistiva, aspecto muito importante quando se pensa em uma educação inclusiva:

Art. 12. Fica instituído o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, com a finalidade de formular, articular e implementar políticas, programas e ações para o fomento ao acesso, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011).

No que se refere à legislação específica para o autismo, recentemente, foi aprovado no Senado, através do Projeto de Lei 1631/11, a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A referida política equipara os direitos legais dos autistas ao das pessoas com deficiência. Isso se constitui em um grande avanço, uma vez que, por não ser considerado deficiência, o autista não encontrava, na rede pública, tratamento especializado. De acordo com o Art.3º dessa política, são direitos das pessoas com transtorno do espectro autista:

I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV – o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

É importante esclarecer que as leis e resoluções, embora possam contribuir, não asseguram de fato a inclusão, pois incluir implica, não apenas na simples inserção física, no acesso, mas deve possibilitar a permanência e um processo de ensino e aprendizagem que responda adequadamente às necessidades desses alunos. Ratifica-se, aqui, as ideias de Glat e Blanco (2009, p. 17) quando afirmam que

a Educação inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, percebe-se que a educação inclusiva requer uma transformação da escola e um novo paradigma que priorizem práticas pedagógicas, recursos e métodos de ensino e currículos flexíveis, que levem em conta as especificidades de seu alunado, bem como o estabelecimento de parcerias com outros profissionais.

4.3. O Autismo no Contexto da Educação Inclusiva

No contexto da educação inclusiva, um dos grandes desafios é a inclusão de alunos autistas que, embora seja legalmente assegurada, é de grande complexidade para ser efetivada, devido ao despreparo do ambiente escolar em termos de infraestrutura, da falta de preparação do corpo docente para trabalhar com esses

alunos, considerando-se os comportamentos e peculiaridades que os caracterizam, provocando insegurança nos professores e exigindo uma reorganização dos sistemas educativos. Por isso, ao longo do tempo, esses alunos têm vivenciado a exclusão educacional. Para se entender melhor essa questão, é necessária uma retrospectiva acerca da inclusão desses alunos.

Belisário Júnior e Cunha. (2010, p.44) esclarecem que,

até há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos.

Nessa perspectiva, Vasques (2003) também chama a atenção para o fato de que o atendimento educacional das pessoas com autismo tem sido, ao longo do tempo, oferecido em instituições especializadas, que se centravam no déficit e em sua correção, atribuindo as dificuldades do aluno ao seu déficit. No que diz respeito ao histórico da escolarização de alunos autistas, encontram-se poucos dados na literatura a respeito da temática, uma vez que, no passado, esses alunos eram comumente diagnosticados como deficientes mentais e assim, eram tratados. Entretanto, hoje, sabe-se que o autismo não se enquadra na classificação de deficiência intelectual e, sim, faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, embora, em alguns casos, o autismo possa aparecer associado a um quadro de deficiência intelectual.

Quanto à educação das pessoas com deficiência intelectual, Jean Marc Itard foi considerado precursor, pois sistematizou um método para educar “retardados” (termo usado na época), realizando um extraordinário e inédito trabalho de condicionamento com um menino selvagem, encontrado na floresta de Aveyron, com sinais de retardo mental, que aparentava ter uns onze ou doze anos. O menino foi encaminhado para Paris onde passou por uma avaliação com Philippe Pinel, que diagnosticou o menino selvagem como um “idiota”, categoria na época, sobre a qual se considerava não ser possível nenhum tipo de intervenção educacional.

Entretanto, Itard, contrariando a visão de Pinel, defendeu a possibilidade de educar e reintegrar o menino à sociedade. Segundo Carvalho (2008), o menino aprendeu a tomar banho, usar roupa e vestir-se, mas não se interessava por

brincadeiras, jogos e articulava apenas um número reduzido de palavras. Vasques (2012) relata que esse caso é considerado o primeiro atendimento sistemático a uma criança com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Esses autores destacam, ainda, que a educação desses alunos ganhou relevância a partir do paradigma da educação inclusiva, o que levou a um crescimento significativo na demanda por escolarização. Ao analisar os dados do INEP, no período de 2005 a 2006, verificou-se que “houve um acréscimo de 31,5% no fluxo das matrículas escolares deste alunado (10.053 em 2005 para 11.215 em 2006, crescimento de 11,5%). Estudos recentes demonstram, contudo, que estas crianças continuam excluídas da/na escola” (VASQUES, 2012).

Nesse sentido, Tezzari e Baptista (2002), esclarecem que a possibilidade de inclusão de crianças com deficiência, ainda, está associada àquelas que não implicam em grande reestruturação e adaptação da escola. Assim, como afirmam Baptista e Oliveira (2002) as crianças com prejuízos e déficits cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não são consideradas em suas habilidades educativas.

Tal situação decorre dos poucos estudos e pesquisas sobre inclusão de crianças autistas na escola regular, bem como da falta de preparo dessas escolas e professores para atender à demanda da inclusão. Por isso, Cacciari, Lima e Bernardi (2005) ressaltam que, no processo de inclusão, a atenção deve ir além da que é dada ao aluno, contemplando também os professores e a instituição. Os professores sentem falta da orientação de como lidar com esses alunos.

De igual modo, Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005) mostram, como resultado de estudo exploratório sobre as expectativas dos professores frente à inclusão de alunos com autismo, que os mesmos tendem a centralizar suas preocupações em fatores pessoais como, por exemplo, medo e ansiedade frente à sintomatologia, mais do que à criança em si. Entre os temores apontados, estava a dúvida de como lidar com a agressividade desses alunos. Isso é uma visão equivocada, pois a agressividade não é um comportamento característico do autismo.

Sendo assim, essas ideias distorcidas acabam por influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos. Esses autores ainda relatam algumas práticas inadequadas do professor, a exemplo de

manter os alunos autistas sempre ocupados não por uma necessidade pedagógica, mas para minimizar a ansiedade do professor. Estudos relativos à inclusão de crianças com autismo indicam os ganhos que essas crianças apresentam na interação com pares.

Mas é conveniente destacar que há uma grande variedade na expressão de “sintomas” do autismo. Por exemplo, existem crianças com autismo de alto funcionamento cognitivo e, nesse caso, é possível que se interessem pela interação, mas o faz de modo bizarro e crianças, com baixo funcionamento cognitivo, que tendem a ser mudas e isoladas ou, ainda, podem aceitar a interação de forma passiva, porém raramente a procuram (KLIN, 2006).

Bosa (2002) esclarece que a ausência de respostas das crianças autistas pode ocorrer devido à falta de compreensão do que está sendo exigido, do que propriamente de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Diante disso, é visível a necessidade de formação do professor para conhecer e entender essas características.

Quanto à inclusão de alunos autistas, fato ainda relativamente recente, há posicionamentos bastante divergentes. Alguns autores apresentam argumentos que justificam o posicionamento contrário à inclusão, a exemplo de Kupfer (2005, apud LAZZERI, 2010) que defende que a inclusão não é para todos, lembrando que, no caso de crianças autistas, algumas podem se sentir ameaçadas, ter dificuldades em conviver com barulhos e com a presença de outras pessoas. Lazzeri (2010, p. 46) diz que é preciso analisar “caso a caso, pois nem todos se encontram preparados para usufruir do ambiente escolar”. A esse respeito, Brown (apud CAPELLINI, 2001, p.41) destaca que as

Salas de Aula da Educação Regular estão fortemente carregadas de abstrações. Assim, pode ser esperado que os estudantes com inaptidões intelectuais severas aprendam relativamente pouco. Quando atividades abstratas dominarem, é frequentemente mais apropriado para estes estudantes estarem em outro lugar.

Silva, (2007, p. 55) também, demonstra preocupação e chama a atenção para o fato de que

uma escola regular, tal como se encontra estruturada, hoje, não se

torna automaticamente uma escola inclusiva somente por admitir alguns alunos com deficiência em suas turmas. Uma escola só se torna inclusiva depois que se reestrutura para atender à diversidade dos alunos em suas necessidades especiais, em suas habilidades e estilos de aprendizagem.

Entretanto, apesar desses vários argumentos desfavoráveis, existem defensores que contrargumentam por acreditarem que a oportunidade de conviver com outros alunos pode colaborar “com a promoção de aprendizagens diversas, sejam elas de cunho cognitivo, afetivo ou social, bem como para a aquisição de comportamentos normalizantes e socialmente aceitáveis” (SERRA, 2004, p.82).

A esse respeito, Camargo (2007) alerta que a inclusão não favorece apenas o desenvolvimento dos alunos especiais, mas o de outros alunos, na medida em que estes outros alunos, ditos ‘normais’, aprendam e convivam com as diferenças. Para os alunos autistas, essa convivência pode estimular a capacidade interativa, impedindo o isolamento contínuo.

Assim, vários autores reconhecem os possíveis benefícios da inclusão e chamam a atenção para o fato de que, nas escolas especiais, muitas vezes, devido às dificuldades que essas crianças têm para estabelecer relações pessoais e aprender as atividades de vida diária (AVD), por exemplo, vestir-se, calçar-se dentre outras, levavam muitas instituições a focar a atenção nessas atividades, em detrimento das demais atividades curriculares. Nesse sentido, Vasques (2012), esclarece que,

na construção de processos inclusivos encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estes sujeitos apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a escolarização e justificam sua ausência ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental.

Por conta disso, os professores, como mediadores do conhecimento, necessitam conhecer as características comunicacionais e comportamentais desses alunos. Assim, é de grande importância, pois estes subsídios teóricos podem ajudá-los a compreender e identificar, em suas classes, alunos com alterações, sinalizando

para a família o comportamento e o desenvolvimento atípico de tais alunos.

Mas é importante esclarecer que, embora esses alunos possam apresentar distúrbios severos, através de uma adequada intervenção, poderão desenvolver muitas habilidades e serem incluídos nas escolas regulares, beneficiando-se das interações sociais. Sobre isso, Cruz (2009, p.39) chama a atenção de que

tanto na educação de indivíduos autistas quanto na de outros indivíduos com diferentes necessidades especiais, os déficits não podem ser negados, mas as capacidades existentes devem servir de fonte para a formação de novas capacidades. Esse trabalho requer um envolvimento coletivo em busca de facilitar para esses sujeitos o contato e a interação com seus pares, área, em geral, de intenso comprometimento.

Para tanto, são necessárias políticas educacionais que possam assegurar a formação de professores, com vistas às práticas pedagógicas com fundamentação epistemológica, na educação inclusiva, pois a formação e a profissionalização docente, com base nesse enfoque, oportunizara mudanças na ação docente e no planejamento das atividades necessários ao enfrentamento desses desafios.

Ainda, no que se refere à aprendizagem, é necessário que o professor tenha conhecimento de que os ritmos de aprendizagem podem ser mais lentos e os resultados mais demorados, para que a ansiedade não venha a prejudicar a mediação.

No entanto, apesar das dificuldades anteriormente explicitadas, as políticas públicas educacionais têm se voltado para a inclusão de alunos autistas, garantindo o direito de conviverem em ambientes educacionais não segregados, que possam contribuir para o seu desenvolvimento. Ademais, as escolas que pretendem ser inclusivas precisam oferecer, também, sistemas potencializadores da comunicação, visto que uma das características, que dificulta a inclusão do autismo, é a dificuldade de compreensão e expressão da linguagem.

As pesquisas de Boutot e Bryant (2005) feitas com crianças autistas, inseridas nas classes regulares do ensino fundamental, demonstraram que houve alterações cognitivas, nas relações sociais, no que se refere à aceitabilidade, popularidade e amizade com o grupo e que não houve diferenças entre estas crianças e as demais.

Dessa forma, as características autísticas não atrapalharam na construção

das relações sociais. Em estudo realizado por Jordan (2005), verificou-se a necessidade de orientação aos professores, uma vez que a falta de conhecimento sobre o autismo dificulta a identificação correta das necessidades apresentadas por esses alunos. Principalmente, quando o aluno é visto apenas sob o ângulo de suas limitações. Santos e Caixeta (2012, p. 4) explicam que

o aluno autista não é só incapacidade, para além dos rótulos, é necessário ver a criança que está na escola e precisa de mediações que respeitem suas características individuais e sua história de vida, já que a educação representa uma experiência pessoal, social e política. Assim, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social dos autistas em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento de si como sujeito no seu ambiente sociocultural.

Ainda, nesse aspecto, trabalhos publicados sobre experiências individuais e pontuais de alunos com TGD, no ensino infantil ou fundamental em escolas regulares brasileiras, revelam que crianças e adolescentes têm apresentado melhoras em seus quadros clínicos quando frequentam escolas regulares. (CARVALHO, 2009). Também, de acordo com essa autora, a inclusão de crianças com TGD pode promover avanços em seu desenvolvimento, aprendizagem, socialização, principalmente, quando os profissionais são preparados e atuam em equipe multidisciplinar. Pesquisas feitas indicam isso.

Assim, a presente pesquisa se insere no rol das que acreditam que as habilidades sociais são passíveis de serem construídas pelas trocas no processo de aprendizagem social, a partir da oportunidade de interação propiciada por uma escola que procure refletir sobre suas dificuldades e desenvolva uma prática que tenha características como as que Vasques (2008, p. 46) ressalta:

abordar a escolarização dessas crianças é deparar-se com um campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão em seu valor instrumental e adaptativo. Há então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de superar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais.

Suplino (2007, p. 26) esclarece que

em nosso país ainda são poucas as iniciativas de inclusão desses alunos [...]. De modo geral, esse processo tem sido efetivado sob quatro condições: a) o aluno frequenta a classe regular todos os dias, durante o tempo total da aula; b) o aluno frequenta a classe regular todos os dias, em horário parcial; c) o aluno frequenta a classe regular algumas vezes na semana, durante o tempo total da aula; d) o aluno frequenta a classe regular algumas vezes na semana, em horário parcial. Praticamente na totalidade dos casos, tais alunos fazem uso de recursos especializados de apoio da Educação Especial, seja em instituições especializadas salas de recursos na escola ou o trabalho de professores itinerantes; da Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, entre outras especialidades.

No quadro dessas reflexões, a escola flexibiliza a temporalidade, no sentido de atender às necessidades desses alunos, no ambiente da escola regular. Pode-se dizer que essas ações se constituem, de certa forma, em adaptações curriculares, consideradas de pequeno porte, isto é, “ajustes” realizados no currículo, para que se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; para que seja verdadeiramente inclusivo” (OLIVEIRA e MACHADO, p. 36, 2007).

Essas adaptações são sugeridas pelo Ministério da Educação - MEC - e se constituem adaptações curriculares não significativas. É válido esclarecer que o MEC classifica essas adaptações em "não significativas ou de pequeno porte (modificações menores, realizadas com certa facilidade, no planejamento das atividades) e significativas ou de grande porte (mais profundas, requerem o envolvimento da instituição)" (OLIVEIRA e MACHADO, p. 43, 2007). É válido destacar que isso exige uma melhor qualificação do professor.

Fica evidenciado o grande desafio imposto ao professor que, em sua formação inicial, frequentemente, não é preparado para trabalhar com alunos com particularidades acentuadas, a exemplo dos autistas, e fazem, muitas vezes, um trabalho solitário e pontual. Assim, o professor, no complexo cotidiano da sala de aula, precisa de apoio para superar as lacunas de sua formação inicial, através da formação continuada e/ou de outros mecanismos. Como esclarece Maheu (2007, p. 94)

a prática docente é, portanto, um *locus* de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática, e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos

tácitos, pessoais e não sistematizados, que relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender.

Além da prática, para se favorecer a inclusão de alunos autistas, é preciso, também, observar alguns pontos, tais como, preferir as escolas de pequeno porte, com poucos alunos e que não exijam interações de grande complexidade social; evitar as escolas excessivamente ruidosas e despersonalizadas; preferir as escolas estruturadas com estilos didáticos diretivos e formas de organização que tornem previsível a jornada escolar; haver um compromisso efetivo do conjunto dos professores que atendem o aluno com autismo; disponibilizar recursos complementares, professores especializados; orientar os colegas da criança com autismo para compreender e apoiar suas aprendizagens e relações (RIVIÈRE, 2004). Belisário Júnior e Cunha (2010, p. 23) esclarecem que

o cotidiano escolar possui rituais que se repetem diariamente. A organização da entrada dos alunos, do deslocamento nos diversos espaços, das rotinas em sala de aula, do recreio, da organização da turma para a oferta da merenda, das aulas em espaços diferenciados na escola, da saída ao final das aulas e outros são exemplos de rituais que se repetem e que favorecem a apropriação da experiência escolar para a criança com TGD. [...] O grande valor desses rituais já inerentes à escola para a criança com TGD é o fato de que acontecem para todos os alunos e não são artificiais ou preparados exclusivamente para a criança com TGD, já que constituem regras de organização de um meio social real e, portanto, diverso. O aprendizado advindo das situações reais é de utilidade real para a criança, ou seja, passível de ser utilizado em outros contextos, diferentemente daquele advindo de situações artificiais.

Os referidos autores chamam atenção para a importância de que, nos primeiros contatos da criança com o ambiente escolar, não sejam proporcionadas a ela vivências que não farão parte da sua rotina escolar, pois a criança poderá estabelecer rotinas inadequadas, causando futuras dificuldades para se adequar a real rotina da escola. O autor exemplifica: acolhimento individual com brinquedos que não são dados às outras crianças; horários reduzidos para adaptação progressiva, permanência em espaços como sala da coordenação ou direção da escola sem que o restante da turma esteja presente e alimentação em horário

diferente do restante da turma, dentre outras (BELISÁRIO JÚNIOR, e CUNHA, 2010).

É oportuno esclarecer que o espectro de sintomatologias e características do autismo são bastante diversificados. Frente a isso, não se pode pensar em receitas e normas a serem seguidas. Mas é necessário que o professor procure conhecer as características, dificuldades e potencialidades de cada aluno para melhor atendê-lo. Nesse sentido, Belisário Júnior et. al alertam para a necessidade que o aluno com autismo tem de ser comunicado, antes, sobre o que acontecerá. Diante disso, é fundamental que a criança

seja comunicada antes, de forma simples e objetiva, a respeito do que vai ocorrer no momento seguinte. Isso pode parecer não funcionar por um tempo, pois a criança poderá aparentar não ter prestado atenção ou não entender, quando não altera suas atitudes diante dessa antecipação. O importante é tornar a antecipação uma rotina e não desistir da expectativa de adesão da criança. Como efeito da antecipação, a cada dia mais o contato diário da criança com o ambiente escolar e com seus rituais, que se repetem, vão tornando o cotidiano mais previsível e seu comportamento poderá ir se transformando. Com o passar do tempo, a escola poderá ir dispensando tal antecipação nas situações que se repetem diariamente, podendo verificar que um precioso progresso foi conquistado no cotidiano daquela criança. (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p.24).

No quadro dessas reflexões, Bosa (2006) afirma que atendimento à criança com autismo deve ser planejado e estruturado, observando as etapas de vida da criança, o período do desenvolvimento em que ela se encontra, bem como as características e necessidades dessas crianças. Por exemplo, na criança pequena, devem ser priorizadas a fala, a interação social/linguagem e a educação, propiciando, dessa forma, condições favoráveis à inclusão da criança com autismo.

As pesquisas também têm trazido um dado novo que reforça a defesa do processo de inclusão, que é o aumento da credibilidade dos pais, no que diz respeito às potencialidades do filho. De acordo com as pesquisas de Li (2002 apud CAMARGO e BOSA, 2009), os pais observaram aumento de benefícios da inclusão na escola comum comparados aos da educação especial e o aumento das habilidades cognitivas, sociais e de comunicação, embora com dificuldades de generalização dessas habilidades para outros contextos. Sobre esses benefícios,

Yang, Wolfberg, Wu e Kwu (2003 apud CAMARGO e BOSA, 2009) relatam acentuados ganhos na interação social recíproca e simbólica de crianças com autismo que participaram de jogos e brincadeiras em grupo, proporcionados pelo convívio escolar.

Sendo assim, embora se reconheça a complexidade da inclusão desses alunos, conforme já descrita anteriormente, acredita-se que a mudança é possível, necessária e urgente e exige transformações da escola que, como adverte Baptista (2002), vai exigir transformações que transcendem ao nível da didática e exigem uma discussão ética sobre possibilidades e limites do ato de ensinar e aprender.

Para tanto, são indispensáveis estudos, reflexões, investimentos e esforços contínuos sobre o ato educativo e as complexas redes da educação, visto que a inclusão de autistas tende a aumentar, na medida em que os mitos sobre a impossibilidade de comunicação e a educabilidade dessas crianças vão sendo minimizados.

Nessa perspectiva, toma-se como referência as palavras de Mantoan (2012) de que o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos, desses alunos, na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E que esse sucesso perpassa pela assunção, por parte da escola, de que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada.

5. METODOLOGIA : O PERCURSO DA PESQUISA

5.1. Abordagem da Pesquisa

Visando alcançar o objetivo dessa pesquisa de analisar as formas que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo e no sentido de responder à seguinte interrogante: “quais as formas que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas e quais as possibilidades de uso dos recursos de Comunicação Alternativa no contexto das escolas regulares da rede pública?”, elegeu-se a abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo de caso, por possibilitar uma coleta ampla de informações e, também, porque segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE e ANDRÉ, 2001), a pesquisa qualitativa tem características importantes tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Lüdke e André (2001) ratificam as ideias anteriores de que a pesquisa qualitativa é desenvolvida em uma situação natural, é rica em descrição, flexível e focaliza a realidade de forma contextualizada.

Ainda sobre isso, Minayo (1994, p.21) esclarece que

a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Desse modo, a investigação qualitativa tem “seu foco na descoberta do sujeito, em sua compreensão, e vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias” (GHEDIN et al., 2008, p.61). Por conta disso, implica em contatos e interações no sentido de se construir uma

relação de respeito e confiança.

Dentre as pesquisas de natureza qualitativa, elegeu-se o estudo de caso. Tal escolha pautou-se nos ensinamentos de Goldenberg (2003), quando destaca que este reúne informações detalhadas, por meio de diversas técnicas, com o objetivo de apreender a totalidade e a complexidade de um caso, através de um mergulho em um objeto delimitado. E, também, nas explicações de André (2008, p. 33) esclarece que

o estudo de caso tem a vantagem de que o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática.

Para a coleta de dados, foram consideradas as recomendações de Bassegy (2003, apud, ANDRÉ, 2008, p. 51), que sugere três “métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente); observar eventos (e prestar a atenção no que acontece) e ler documentos.” Para tanto, foram utilizadas os seguintes instrumentos: observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas.

5.2. O Cenário da Pesquisa

As escolas, campo da pesquisa, estão situadas no município de Feira de Santana, segunda maior cidade do estado da Bahia, situada entre o sertão semiárido e a zona da mata. O município constitui-se em um importante entroncamento rodoviário cortado por importantes rodovias federais. Tem a segunda maior população do estado com cerca de 556.642 (CENSO,2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,74.

Feira de Santana é a mais nova região metropolitana do Brasil, criada pela Lei Complementar Estadual nº 35/2011 e é formada por seis municípios. É também um grande centro de ensino superior com uma universidade pública estadual (UEFS) e uma federal em processo de implantação (UFRB). Além dessas, existem várias faculdades particulares e instituições de cursos técnicos, bem como um grande número de escolas estaduais (78 unidades) e escolas municipais (214), além de

uma acentuada rede de escolas particulares. No que se refere à educação especial, o município segue as políticas públicas de educação vigentes no contexto nacional e para isso vem desenvolvendo ações para viabilizá-las, a exemplo da implantação das salas de recursos multifuncionais. Em 2012, o município contam com vinte e sete salas de recursos multifuncionais que funcionam nas escolas onde há alunos com Necessidades Educacionais Especiais .

Além disso, existem convênios com outras instituições, a saber: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (AFADA), Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV) e Centro de Apoio Pedagógico (CAP).

Para a realização da presente pesquisa, foram selecionadas três unidades do ensino regular da rede pública municipal de Feira de Santana, por terem alunos autistas, com diagnósticos, matriculados nas classes regulares do ensino fundamental e da educação infantil, indicados pela Divisão de Educação Especial da Secretária Municipal de Educação.

São escolas de pequeno e médio porte, sendo que duas estão situadas na sede e uma em um distrito de Feira de Santana. No sentido de preservar a identidade das escolas e dos sujeitos da pesquisa, doravante serão denominadas de escolas Alfa, Beta e Gama.

5.2.1. Escola Alfa

É uma escola do ensino fundamental (1º ao 5º ano), considerada de pequeno porte com, aproximadamente, 299 alunos matriculados, que funciona em dois turnos (matutino e vespertino). A estrutura físico-arquitetônica não é adequada ao funcionamento de uma escola de ensino fundamental, pois não dispõe de áreas de lazer, biblioteca, sala de professores. Embora a escola tenha recebido 30 computadores, o laboratório de informática não funciona porque a rede elétrica não comporta. Tem 7 salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais do tipo I (conforme especificado na p.60) e atende cerca de 45 crianças, sendo que 18 dessas são de escolas circunvizinhas. O projeto político pedagógico está desatualizado e por isso estão reelaborando. O quadro administrativo e técnico

pedagógico é composto da seguinte forma: 1 diretora, 2 vice-diretoras, 2 secretárias, 1 coordenadora pedagógica e 10 professoras.

5.2.2. Escola Beta

É uma escola de educação infantil e de ensino fundamental (do grupo 4 ao 5º ano), é classificada como sendo de pequeno porte, com 265 alunos matriculados e funciona nos turnos matutino e vespertino. A estrutura físico-arquitetônica é considerada adequada ao funcionamento de uma escola de ensino fundamental, pois dispõe de áreas de lazer, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática e boas condições de acessibilidade. Tem 8 salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais do tipo I (conforme especificado na p.60) e atende cerca de 33 crianças. O quadro administrativo e técnico-pedagógico é composto por 1 diretora, 2 vice-diretoras, 5 secretárias, 2 coordenadoras pedagógicas.

5.2.3. Escola Gama

É uma unidade de ensino fundamental (1º ao 9º ano), considerada de médio porte, com 580 alunos matriculados e funciona nos turnos matutino e vespertino. Em relação à estrutura física, é considerada adequada com áreas de lazer, biblioteca e sala de professores. Em relação à acessibilidade a escola passou por reforma e teve adequações em relação à sua estrutura. Possui 17 salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais do tipo I (conforme especificado na p.60) e atende cerca de 29 alunos (sendo que 3 estudam em outra escola). O quadro administrativo é composto por 1 diretora, 2 vice-diretoras, 2 coordenadoras pedagógicas.

5.3. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram três professores das salas regulares e três professores das SRM. As participantes foram informadas sobre os objetivos da presente pesquisa e da necessidade de gravação das entrevistas. Além disso, foi solicitado que as participantes assinassem o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido e a fim de manter o sigilo os nomes das participantes foram substituídos por nomes fictícios(P1, P2,P3,P4,P5,e P 6).

Dentre as professoras da classe regular, apenas duas tinham formação em Pedagogia e uma é estagiária do curso de Letras com Inglês, que assume a regência na modalidade de estágio remunerado. Porém, as professoras que atuam nas SRM, todas têm formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial, conforme expressa na tabela a seguir:

Tabela 1 – Descrição dos sujeitos (professores) por formação e atuação

Professoras	Escolas	Alunos	Sala regular	SRM	Formação Inicial	Especialização
P1	Alfa	A1	X		Pedagogia	Alfabetização
P2	Beta	A2	X		Estagiaria/Letras	-
P3	Gama	A3	X		Pedagogia	-
P4	Beta	A2		X	Pedagogia	Educação Especial e AEE
P5	Alfa	A1		X	Pedagogia	Educação Especial, AEE e Psicopedagogia
P6	Gama	A3		X	Pedagogia	Educação Especial e AEE

Fonte: Pesquisa de campo – 2012

5.3.1. Caracterização dos Alunos

É válido destacar que, embora os alunos não se constituam sujeitos da pesquisa, faz-se necessária a caracterização, uma vez que para compreender melhor o processo de comunicação é preciso conhecer os interlocutores envolvidos.

O aluno A1, sexo masculino, 8 anos, é oralizado, mas faz uso apenas de frases simples, não faz uso de pronomes pessoais e faz inversões pronominais. Sabe ler e escrever, tem boa interação com as professoras e com dois colegas da turma. Tem grande interesse por letras, números e figuras, principalmente, as que aparecem nos cartões telefônicos (colecciona cartões). Apresenta alguns movimentos estereotipados com as mãos.

O aluno A2, sexo masculino, 5 anos, é oralizado, apresenta ecolalia imediata e tardia, estereotípias motoras com os braços, é independente em relação à alimentação e ao uso do banheiro. Interage em alguns momentos com os colegas e com a professora.

O aluno A3, sexo masculino, 9 anos, tem dificuldades severas em relação à sua comunicação, não é oralizado, apresenta apenas algumas vocalizações (gritos) e hipersensibilidade auditiva. Passa boa parte do tempo envolvido com a sua autoestimulação, correndo, balançando-se, batendo palmas e rodando com os braços abertos e, em alguns momentos, se auto-agride. É dependente para realizar as atividades de vida diária.

5.4. Procedimentos para a Coleta de Dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas a observação direta e a entrevista semiestruturada. A observação direta porque permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, pois, como esclarecem Lakatos e Marconi (2003, p. 190)

a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

As observações de campo, segundo Viana (2003, p. 21), “têm lugar em contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis, que apenas, eventualmente, são coletados”. O autor destaca também que a observação

consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível (VIANNA, 2003, p. 26).

Nesse sentido, foram feitas observações sistemáticas, semanais, da prática do professor com alunos autistas, no que se refere às estratégias utilizadas para a comunicação com os alunos autistas, a partir de um planejamento prévio, em que o pesquisador elaborou, antecipadamente, o que pretendia analisar sobre a realidade e registrou, com o fim de analisar. Foram realizadas cinco observações em cada escola, por um período de três horas diárias, totalizando quinze horas para cada professor, no período de três meses. Os dados obtidos nas observações foram confrontados com os dados obtidos nas entrevistas.

Além das observações, foram realizadas entrevistas porque, segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 178), esta técnica permite “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinados assuntos, mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista é um procedimento usado na pesquisa social com fins de coleta de dados ou com o intuito de diagnosticar um problema social. Quanto às suas vantagens e limitações, pode-se destacar

vantagens: Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados; Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registros de reações, gestos e etc; Dá oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias. (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 181).

No entanto, a referida técnica também apresenta limitações como:

Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões e etc; Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias; Retenção de alguns dados importantes,

receando que sua identidade seja revelada, ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada. (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 181).

Sendo assim, alguns cuidados foram tomados visando superar ou minimizar tais limitações. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas por permitir um olhar e uma escuta mais direta e precisa, bem como o diálogo constante entre pesquisador e o entrevistado a partir de um roteiro prévio de questões abertas. Por isso, ela foi flexível, individual e dirigida aos professores da classe regular e aos professores das salas de recursos. As entrevistas tiveram locais e horários marcados, garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante. Procurou-se estabelecer um clima de confiança para que o informante pudesse sentir-se à vontade para se expressar livremente. As entrevistas com os professores da sala regular foram realizadas na sala da coordenação e na sala dos professores. Porém, a dos professores das SRM foram realizadas nas próprias salas de recursos.

5.5. Procedimentos de Análise

Com vistas a analisar os dados obtidos, foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin. O referido autor esclarece que

[...] os documentos que podem ser submetidos à Análise de Conteúdo são de dois tipos: os documentos naturais, existentes na realidade social, e os documentos elaborados para atender às necessidades de levantamento de dados da pesquisa, como por exemplo, respostas a questionários, entrevistas, testes, experiências (BARDIN, 1977, p. 39).

Ainda sobre isso, Moraes (1994, p. 104) ressalta que

a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como às interferências sobre suas condições de produção e recepção.

Segundo Bardin (1977), é importante ultrapassar as incertezas e o enriquecimento da leitura, sem deixar de lado o rigor, a necessidade de descobrir

pelo questionamento. Assim, o campo de aplicação da análise torna-se cada vez mais amplo, pois segundo Henry e Moscovici (1968 apud BARDIN, 1977, p. 33) “tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

A análise foi feita seguindo as etapas propostas por Bardin (apud FERREIRA, 2003), que esclarece que a análise de conteúdo se organiza em três momentos: a) Pré – análise; b) Exploração do material; c) Tratamento dos dados.

Na pré-análise, organiza-se o material que constitui o corpus da pesquisa para elaborar os indicadores para a interpretação final. É o momento que Bardin chama de leitura flutuante, onde se escolhe o material a ser analisado, em que as entrevistas são transcritas, possibilitando a escolha dos indicadores. Para isso, deve-se levar em consideração algumas regras, como, por exemplo, exaustividade – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; a representatividade – a amostra deve representar o universo; a homogeneidade – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e semelhantes; a pertinência – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; a exclusividade – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Na etapa da exploração do material, devem-se observar as seguintes etapas: a escolha das unidades de contagem; a seleção das regras de contagem e a escolha de categorias. A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias de acordo com os elementos que mais aparecem, fazendo-se a codificação e a categorização.

E, por último, o tratamento dos dados, as inferências e a interpretação. Para a interpretação, é necessário atentar-se para os marcos teóricos, que referenciam a investigação, pois eles dão o embasamento para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que darão sentido à interpretação. A partir desses procedimentos de análise, surgiram categorias temáticas.

6. COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES/ALUNOS AUTISTAS: REVELAÇÕES DA PESQUISA

A comunicação com as pessoas autistas é sempre relatada por profissionais e pais que convivem com elas, como uma das dificuldades mais acentuadas nesse convívio, tanto no que se refere à expressão quanto na compreensão, principalmente na comunicação oral. Diante de tal peculiaridade, a comunicação entre professores e alunos autistas ainda se constitui um enigma, pois envolve vários aspectos ainda obscuros que são focos de interesses e controvérsias, suscitando um crescente interesse nessa área. A presente pesquisa insere-se nesse rol e busca contribuir para preencher algumas lacunas nessa área. Para tanto, pauta-se no seguinte objetivo: analisar as formas e estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo. E, como objetivos específicos, buscou-se identificar as estratégias e recursos utilizados pelos professores, para comunicar-se com os alunos autistas; caracterizar as formas de comunicação utilizadas pelos professores com alunos autistas e verificar se e como a Comunicação Alternativa pode ser utilizada no processo de ensino/aprendizagem de alunos autistas.

A temática investigada assume uma grande importância, considerando o movimento de inclusão escolar de alunos com dificuldade na área da comunicação, a exemplo dos autistas, o que se constitui o foco do presente estudo.

A análise dos dados e das entrevistas e as observações permitiram identificar vários aspectos que foram analisados e agrupados nas seguintes categorias e subcategorias temáticas: 6.1 Comunicação Professores/ Alunos Autistas: estratégias potencializadoras, 6.2 Dificuldades e Desafios na Comunicação Professores/ Alunos Autistas, 6.2.1 Formação Docente, 6.2.2 Concepções e Atitudes Frente à Inclusão; 6.3 A Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa: perspectivas e possibilidades para a comunicação.

6.1. Comunicação Professores/Alunos Autistas: estratégias potencializadoras

A comunicação e a interação professor/aluno é de fundamental importância para as interações e dinâmicas na escola. Assim, quando uma criança/ aluno apresenta dificuldades acentuadas nessas áreas, gera implicações no processo de aprendizagem e dificuldades na prática do professor, que deve buscar estratégias que superem ou minimizem tais dificuldades.

Visando conhecer as estratégias usadas pelas professoras com os alunos autistas na escola regular, indagou-se: “Quais as formas que você utiliza para se comunicar com o aluno autista nas situações do contexto escolar? Poderia falar sobre as estratégias que mais propiciam o alcance dos objetivos propostos?”

Das seis professoras entrevistadas, duas se destacam por utilizar estratégias diferenciadas da linguagem verbal que potencializam a comunicação com o aluno, conforme as falas a seguir:

Converso com ele, e procuro sempre atender o seu desejo que **percebo através do seu olhar e da sua solicitação quando me pega pelo braço e me leva até o objeto que deseja**. Noto que quando não dou atenção, ele fica irritado, bate a cabeça na /;parede ou no chão. Por isso, fico sempre atenta ao que ele quer. Entretanto, como tem outros alunos na sala nem sempre posso ficar com ele. Também escrevo no canto direito do quadro tudo o que vamos fazer no dia e quando ele acaba a tarefa, apagamos (P1, professora da sala regular do aluno A1).

A música tem ajudado bastante. Notei que ele gosta muito e passei a fazer música para tudo que trabalhamos. Ele canta certinho e fica calmo. Trabalhar me comunicando com música foi um passo muito importante para conquistar muitas coisas com ele. Para cada música, eu faço uma ilustração. As placas de comunicação também ajudaram muito a ele entender o que eu solicito. (P5, professora da sala de recursos multifuncional do aluno A1).

Os relatos das professoras demonstram preocupação em se comunicar com o aluno autista e utilizam algumas formas de comunicação alternativa. As duas professoras são da mesma escola (Escola Alfa), sendo que uma é da classe regular e a outra faz o atendimento na sala de recursos multifuncionais. É válido destacar que, de acordo com os relatos das professoras e as observações feitas em *in loco*, essas profissionais conseguiram superar as dificuldades iniciais para desenvolver

um trabalho de forma articulada. Por conta disso, a escola Alfa é a que mais se destaca na busca de caminhos e estratégias que potencializam a comunicação.

No caso de P1, ela utiliza a forma gestual e também o olhar e tais formas geram um aumento das trocas comunicativas entre o aluno e a professora, melhorando a participação do aluno no contexto escolar e também reduz as questões referentes ao comportamento de autoagressão do aluno.

De acordo com Manzini e Deliberato (2006), comunicação não se limita somente à modalidade verbal, à fala, às palavras, mas também a gestos e expressões faciais, contribuindo para o processo de interação.

Também, em consonância com esses autores, Miranda (1999, apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 120) esclarece que “pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas emergentes de sua cultura”. Assim, a atividade mediadora para a comunicação desenvolvida por P1 é considerada importante, uma vez que ela busca interpretar, a partir das reações do aluno, o que ele deseja, mesmo ele não fazendo uso de uma comunicação oral. Bosa (2002) sinaliza para a importância de se observar como os autistas comunicam seus desejos e necessidades, mesmo que de forma não convencional, isto é, lançando mão de outras ferramentas para serem compreendidos pelas pessoas com as quais convivem.

Quanto à P5, as estratégias utilizadas potencializam a comunicação com o aluno A1, visto que a música é uma das formas de linguagem capaz de comunicar sentimentos e pensamentos, contribuindo para a interação e comunicação social, pois amplia situações de interação dos alunos com dificuldades de comunicação, favorecendo, dessa forma, a aprendizagem acadêmica do aluno autista. Além da música, P5 esclarece que os cartões de comunicação, bem como as ilustrações com a rotina das atividades do dia a dia, fixadas na parede da sala, facilitam a compreensão das atividades, ajudando-o a se organizar melhor.

Dessa forma, percebe-se que as experiências mediadas por P5 (música, ilustrações e placas de comunicação) favorecem a produção de sentidos e o entendimento das solicitações feitas, facilitando a comunicação professor/aluno. É possível inferir que as estratégias de mediação adequadas para o aluno A1

possibilitaram a interação professor/aluno autista, ratificando os pressupostos vygotskyanos (1995) a respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais, ressaltando que tais indivíduos são possuidores de diferentes capacidades e potencialidades em emergência, para as quais a mediação do professor é de fundamental importância.

Nesse sentido, é importante que o professor construa caminhos que propiciem ao aluno autista a elaboração de significados. É através da atividade mediada que o sujeito ativo vai construindo seu conhecimento, superando a preocupação de Vygotsky (1987 apud ORRU, 2009, p.94) de que “ uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”. Nesse sentido, enfatiza-se que as estratégias utilizadas por P5 favorecem a compreensão/ comunicação do aluno A1.

Além disso, durante as observações das práticas, as professoras P1 e P5 demonstraram preocupação em estabelecer uma rotina com o aluno autista. Ainda sobre a questão das rotinas, a professora P4 também destaca o uso de tal estratégia, ressaltando o pouco tempo de uso dessa estratégia com alunos autistas, conforme o depoimento a seguir:

Tenho utilizado uns combinados feitos na parede com desenhos do software de comunicação alternativa para que ele possa perceber melhor a rotina da sala, mas isso tem pouco tempo que utilizo. (P4, professora da sala de recursos do Aluno A2).

Cabe salientar que tal estratégia é importante, em se tratando de alunos autistas porque, além de favorecer a comunicação, beneficia esses alunos, pois como adverte Moore (2005) a familiaridade e a previsibilidade (rotinas) ajudam a reduzir a ansiedade, evitando também comportamentos estereotipados. Sobre isso, Belissário Júnior e Cunha. (2010) alertam para a necessidade de que o aluno com autismo tem de manter a rotina, por isso, ele deve ser comunicado antes sobre o que acontecerá, de forma simples e objetiva. É importante tornar a antecipação uma rotina e não desistir da expectativa de adesão da criança. Assim, a cada dia, com o contato diário com o ambiente escolar e seus rituais, o cotidiano fica mais previsível e seu comportamento vai sendo modificado, pois ela vai compreendendo a rotina

escolar e, com o passar do tempo, é possível ir dispensando tal antecipação, nas situações que se repetem diariamente.

É oportuno destacar que as estratégias utilizadas pelas professoras citadas são recursos de comunicação alternativa, de baixa tecnologia, baixo custo, de fácil confecção, no entanto, podem ser consideradas de grande eficácia.

6.2. Dificuldades e Desafios na Comunicação Professores/Alunos Autistas

Um dos aspectos imprescindíveis para que o aluno tenha um bom desenvolvimento em sua vida escolar, é ter uma forma de comunicação que seja adequada e que assim possibilite trocas com o meio em que vive. Entretanto, nos casos dos alunos com autismo, muitas dificuldades referentes a essa questão são frequentemente relatadas pelas pessoas que convivem com tais alunos. Além disso, comumente encontramos relatos sobre dificuldades em relação às questões comportamentais.

No decorrer da pesquisa, ao serem indagadas a respeito das maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com o aluno autista, a questão comportamental foi apontada por todas as professoras entrevistadas, conforme registro a seguir:

Tem dias que ele está muito agitado, distante, disperso, ausente, fica muito difícil a comunicação com ele. (P1 professora da sala regular do aluno A1).

A comunicação é um problema, mas o pior é a questão da agitação, de consegui que ele siga a rotina, que ele fique quieto, que ele concentre para fazer alguma coisa. (P2, professora da sala regular do aluno A2).

Ele não presta atenção é como se não tivesse ninguém ali. (P3 professora da sala regular do aluno A3).

A concentração dele é mínima e na mesma hora em que ele começa uma atividade, logo abandona e já quer passar para outra. A comunicação também é outra dificuldade. (P4, professora da sala de recursos do aluno A2).

A questão do comportamento dificulta muito. E as vezes, ele parece estar na lua; outras vezes, a hiperatividade atrapalha a concentração. (P5 professora da sala recursos do aluno A1).

Ele não fica parado e não fala como posso conseguir algo com ele? É muito complicado. Eu não sei me comunicar com ele e isso dificulta todo o meu trabalho. (P6 professora da sala de recursos do aluno A3).

A questão da dificuldade comunicacional aparece em quatro depoimentos (P1, P2, P4 e P6). Observa-se que nos relatos anteriores, o binômio comunicação/comportamento aparece com muita frequência. Entretanto, as professoras parecem desconhecer que as dificuldades comunicativas não estão dissociadas da questão comportamental. Quanto a isso, Scheuer (2002) esclarece que essas dificuldades comunicativas não são isoladas, aparecendo acompanhadas de comportamentos como agressividade, autoagressividade e choros que se alternam com risos e gritos, considerados como uma tentativa de comunicação não convencional.

Ainda nesse sentido, Walter e Almeida (2004 apud WALTER, NUNES e TOGASHI, 2011, p. 152) enfatizam que é

provável que a ausência ou a dificuldade grave em se comunicar e interagir com outro, provocam nesses indivíduos com autismo, a exibição de condutas agressivas, inadequadas e estereotipadas com as pessoas.

As referidas autoras destacam, também, a necessidade de se garantir condições comunicativas para esses indivíduos. Por isso, é imprescindível elaborar e disponibilizar programas alternativos de comunicação e, assim, suprir as necessidades comunicativas no ambiente escolar.

Enfatiza-se que tais alternativas de comunicação podem favorecer o estreitamento na relação professor/aluno, diminuindo os conflitos e a agressividade, na medida em que os alunos podem expressar seus desejos e necessidades, diminuindo as tensões nessa relação.

É oportuno ressaltar que muitas dessas dificuldades, anteriormente relacionadas, perpassam pela questão da formação docente e pelas concepções e atitudes frente à inclusão, explicitadas a seguir.

6.2.1. Formação Docente

A inclusão de crianças autistas tem provocado inquietudes entre os professores, por alegarem que, durante a sua formação inicial, não foram preparados para trabalhar com alunos com particularidades tão acentuadas. Isso pode gerar ideias distorcidas quanto ao aluno com autismo, propiciando medos, ansiedades e resistência frente ao processo de inclusão desses alunos.

Oliveira (2007 apud SCHIMER 2009) destaca que as resistências em abrigar essa população no ensino regular são frutos de um conceito de normalidade legitimado pela escola e por currículos construídos na perspectiva de um sujeito formatado em padrões pré-estabelecidos. Assim, muitos professores apresentam resistência para trabalhar com esses alunos devido a não saber como lidar com eles e, principalmente, pelas ideias preconcebidas e caricaturadas sobre o autismo disseminadas pela mídia. (BAPTISTA, 2002).

Face ao exposto, considerou-se relevante conhecer a formação das professoras, sujeitos dessa pesquisa, no que diz respeito à sua formação docente. No levantamento feito, constatou-se que, das seis professoras entrevistadas, cinco são formadas em Pedagogia e uma, embora estivesse atuando como regente, ainda não era habilitada para tal, pois se tratava de uma estudante do 6º semestre do curso de Licenciatura em Letras, que estava atuando como regente, por força de um contrato do tipo estágio remunerado - modalidade que vem sendo usada pela Secretária de Educação, como um recurso para suprir a falta de professores na rede pública. Esse fato foi apontado pela professora que atende na SRM como uma dificuldade, para o desenvolvimento de seu trabalho. Além disso, se constitui também um contra-senso, em relação às recomendações do Ministério da Educação, de que os professores para atuarem na educação infantil devem ser licenciados em Pedagogia.

No que se refere à formação específica, apenas as professoras das salas de recursos possuem formação na área da educação especial. Além disso, a professora (P5) tem um curso na modalidade de educação a distância em Tecnologia Assistiva. É oportuno destacar que essa professora foi a que demonstrou ter noções mais efetivas de comunicação alternativa e, também, de acordo com as

observações realizadas, responde melhor às necessidades educacionais do aluno A1. Isso demonstra a necessidade da formação de professores, tanto no que diz respeito à formação inicial (graduação), como também à formação continuada, visto que somente a inicial não é suficiente para uma formação que possa atender à diversidade.

Durante as entrevistas, ficou evidenciado o pouco conhecimento que as professoras, de modo geral, têm na área referente ao autismo e mesmo as que têm formação específica relataram dificuldades no atendimento a esses alunos, conforme demonstrou o depoimento a seguir:

Quando fazemos uma preparação na educação especial fica mais fácil algumas questões, mas na prática as dúvidas são muitas e não temos ninguém para orientar. E no caso do autismo eu considero o mais difícil para trabalhar [...] Na pós que eu fiz, aprendi muito sobre as outras deficiências, mas a parte de autismo deixou muito a desejar [...]. Tenho dificuldades no planejamento das atividades. Não sei que material escolher, que tipo de atividade eu posso fazer, que vai dar certo. Se o que estou fazendo é inclusão? (P6 professora da sala de recursos do aluno A1).

Na fala da referida professora, podem-se constatar várias dificuldades, a exemplo do aligeiramento da formação, referente a atendimentos mais complexos para atender às particularidades do autismo. Ademais, ficam claras a falta de apoio e o trabalho solitário da professora ao afirmar que nas dúvidas não tem ninguém para orientá-la. Na segunda parte do relato, ficam evidenciados as lacunas da formação, gerando dificuldades e questionamentos quanto ao planejamento.

É necessário destacar que as escolas e a formação têm se voltado para o atendimento à homogeneidade, ou seja, para o aluno considerado padrão, idealizado. Dessa forma, fazer trabalhos diferenciados que atendam à diversidade, constitui-se um grande desafio para as professoras, pois como evidencia o depoimento anterior, falta ao professor apropriar-se de referencial teórico que o possibilite a fazer adaptações curriculares, construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, sequenciar conteúdos e adequá-los à diversidade de ritmos de aprendizagens, bem como, reconhecer os tipos de capacidades presentes na escola e desenvolver uma avaliação processual e emancipadora (MACHADO E OLIVEIRA 2007, apud MIRANDA 2012).

É perceptível, também, a angústia da professora P6 sobre se o que ela faz é, realmente, inclusão. Dessa forma, essa professora, que é da sala de recursos multifuncionais, pouca ajuda poderá propiciar à professora da sala regular, visto que ela, também, não está preparada para isso.

Ainda no que se refere à formação, merece ser citado o depoimento da professora P2 que afirma “*Não tive formação nenhuma, inclusive eu nunca sequer tinha visto um (autista), o meu primeiro contato foi com ele.*” (P2 professora da sala regular do aluno A2). A forma como a professora se refere ao aluno parece tratar-se de algo muito inusitado e não de um aluno que apenas tem suas singularidades acentuadas.

As fragilidades da formação docente ficam visíveis no desconhecimento das características das crianças autistas, percebidas em quase todas as professoras, inclusive as da sala de recursos multifuncionais. O relato, a seguir, expressa essa realidade:

Quando ele está agitado, como posso dizer distante, disperso, ausente, fica muito difícil a comunicação. [...] Então, nesses dias, que ele está agitado não quer fazer a atividade, eu deixo ele desenhando ou brincando. Não vou forçar então eu deixo ele lá no mundo dele. (P1 professora da sala regular do aluno A1).

A professora desconhece que as características apresentadas são inerentes aos alunos com autismo. No relato de P1, a professora pontua como obstáculo para se comunicar com o aluno autista, o fato do aluno ser “disperso, distante, ausente” e não pela inexistência de uma forma de comunicação que realmente seja funcional para esse aluno. Além disso, as dificuldades sociocomunicativas do autismo tornam o aluno pouco responsivo à comunicação e, conseqüentemente, há uma diminuição das tentativas de interação por parte da professora.

Nesse sentido, Orrú (2009) alerta que o profissional precisa compreender que tais comportamentos são típicos desses alunos para que não se desestime e deixe de investir na comunicação, podendo gerar um isolamento ainda maior, gerando um círculo vicioso desse processo. Para tanto, o educador necessita ser capacitado para conscientizar-se do que está acontecendo nessa relação e possa, assim, sair

de uma posição passiva no processo de ensino e aprendizagem, respeitando o indivíduo em seu modo de ser.

Quanto ao relato da professora P2, ao referir-se à atitude do aluno (A2), também, há inferências que podem estar equivocadas, pois, assim, a descreve:

Ele fala o nome de dois coleguinhas, sempre repete toda hora, acho que são os que ele mais gosta. [...] Tem dias que esse menino se faz de surdo e me pirraça, faz de conta que não está ouvindo e eu sei que surdo ele não é. Aí ele fica pirraçando fazendo de conta que não ouve. (P2 professora da sala regular do aluno A2).

A professora (P2) atribui a repetição de nomes empregada pela criança como se fosse uma expressão de afetividade em relação aos dois colegas. Entretanto, isso pode ser apenas o uso ecológico. A ecolalia é uma das características da linguagem mais comuns no autismo. É oportuno lembrar que cerca de setenta e cinco por cento das crianças autistas que falam, apresentam ecolalia. (LAMÔNICA, 1992). Além disso, a dificuldade apresentada pelo aluno A2 de compreensão da linguagem leva a professora (P2) a interpretar a dificuldade como uma pirraça. Entretanto, “muitas vezes, a ausência de respostas das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital.” (BOSA, 2002, p. 32).

Ainda nos depoimentos a seguir, observam-se interpretações semelhantes as anteriores. Por exemplo:

Ele é mudo e surdo [...] A mãe dele passa a mão pela cabeça dele, porque quando converso sobre o comportamento dele, ela diz que é normal, que é do problema de cabeça. (P3 professora da sala regular do aluno A3).

Quando a gente conversa com ele, noto que ele está em outro mundo, outro espaço. (P4 professora da sala regular do aluno A 2).

Assim fica visível, também, que ambas as professoras desconhecem as características próprias do autismo. No caso da professora (P3), a ausência da fala, isto é, a não resposta do aluno, é interpretada como uma falta de limite por parte da família. E não como uma falta de compreensão devido a uma comunicação inadequada. No segundo caso, a professora P4 qualifica a falta de resposta do aluno A2 como se o mesmo “vivesse em um outro mundo.”

Os relatos demonstram que há um acentuado desconhecimento dos professores investigados quanto às características dos alunos autistas. O fato de desconhecerem tais características, faz com que os professores não respondam adequadamente às necessidades educacionais desses alunos, não conseguindo, dessa forma, mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, Sadalha et al. (2005) destacam que o professor precisa de um referencial teórico para embasar sua prática. Mas, somente a teoria não é suficiente para modificar a ação docente. A modificação de uma realidade estruturada só é possível através da atuação, pois é na ação que surgem os obstáculos passíveis de mudança através das tentativas.

Durante a investigação, foi possível observar atitudes diferenciadas entre as professoras, algumas se sentiam angustiadas por não saber como lidar com o aluno e outras, atribuíam o insucesso na comunicação apenas ao aluno autista. Em nenhum momento, assumem que as dificuldades possam ocorrer pela falta ou uma inadequada tentativa de comunicação.

É oportuno, ainda, lembrar que durante as observações, foi possível constatar que algumas professoras se distanciavam do aluno autista, não estimulando a participação deles nas atividades ou, algumas vezes, até ignorando-o.

Uma situação é digna de nota quando, durante uma atividade envolvendo a formação de numerais, a professora (P2) perguntou a cada aluno sobre que número era formado ao se colocar um número antes do outro. Mas excluiu o aluno A2, e, mesmo quando ele respondia corretamente, ela simplesmente ignorava suas respostas, parecia que o aluno era “invisível”. É possível que isso ocorra pela dificuldade de lidar com esse aluno, não sabendo como proceder a mediação em função de sua formação deficiente nessa área. Tal atitude implica em oportunidades desiguais de participação no processo de aprendizagem e interação social do aluno.

É importante ressaltar que a participação do outro na aprendizagem e na constituição do sujeito é de suma relevância e isso ocorre através da ação mediadora. Como destaca Vygotsky (1994, p. 40), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa”, ou seja, pela mediação.

A qualidade da mediação está estreitamente relacionada com a formação docente. No entanto, como afirma Schirmer (2009), ainda são poucas as instituições de ensino superior voltadas à formação de professores, que oferecem em seus currículos disciplinas que abordem temas relacionados à Educação Especial e, menos ainda, que trate de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e, mesmo quando acontece, tais disciplinas têm mais caráter informativo em que se privilegia a teoria.

Assim, as fragilidades da formação docente trazem implicações para a mediação. É importante enfatizar que um dos aspectos detectados, durante a investigação, que diminui a qualidade da mediação é o desconhecimento dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) favorecedores da comunicação, a exemplo da Comunicação Alternativa (CA) pelas professoras investigadas.

Quando foram interrogadas “Você conhece recursos de Tecnologia Assistiva, a exemplo da comunicação alternativa, que podem ser usados para a comunicação com autistas? Poderia falar sobre esses recursos?”

Algumas respostas das professoras evidenciam o desconhecimento e o pouco uso de tais recursos com alunos autistas, conforme os excertos a seguir:

Já li muita coisa na internet (Comunicação Alternativa), mas ainda não fiz nada disso para ele. Sobre essa tecnologia que você falou, eu nunca vi nada, não sei na prática como funcionam essas coisas. Sei que a escola recebeu computadores que nunca foram instalados, porque a rede elétrica não comporta. (P1 professora da sala regular do aluno A1).

Não sei dessa forma que você está falando. Nunca fiz curso disso não. Essa Tecnologia Assistiva é coisa sofisticada, assim, na escola pública não existe; nas particulares já deve ter. Demoram muito para chegar à escola pública e quando chegam, já inventaram outra coisa melhor. (P3 professora da sala regular).

Não conheço essa comunicação e também não conheço esses recursos. (P2 professora da sala regular do aluno A3).

Sei que a comunicação alternativa é muito boa com alunos com paralisia cerebral. É o tipo de comunicação em que a criança vai mostrando a figura que corresponde ao seu desejo, aí a pessoa com quem ela está se comunicando tem que atender à sua solicitação. Faço essas adaptações com duas alunas uma com paralisia e a outra com Síndrome de Down. Mas com autismo nunca fiz. Na verdade, eu nunca pensei sobre isso. Agora, com essa pergunta que

você me fez, me chamou atenção, mas eu não sabia, agora vou buscar algo sobre isso. Quem sabe se essa possibilidade vai dar certo e eu fico mais aliviada para trabalhar com ele. (P6 professora da sala de recursos do aluno A3).

Ainda tenho muita dificuldade para trabalhar com ele e para colocar um sistema de comunicação alternativa, porque isso depende da ajuda do professor da sala regular e da família para aceitar essa forma de comunicação. Também só há pouco tempo fiquei sabendo que a comunicação alternativa poderia ser utilizada com autista. (P4, professora da sala de recursos do aluno A3).

Dentre as seis professoras entrevistadas, três afirmaram ter algum conhecimento de CA: P1, P4 e P6. Entretanto, P1 afirma já ter lido muitas coisas sobre CA na internet, mas diz nunca ter aplicado recursos de tecnologia assistiva com seu aluno autista. Porém, durante as observações de sua prática docente, foi possível observar que ela utiliza alguns recursos de CA, a exemplo de placas com símbolos para explicar rotinas e outras situações didáticas, músicas com ilustrações, adaptando-as aos conteúdos trabalhados. No entanto, a referida professora utilizava esses recursos sem ter muita clareza de porque estava utilizando, pois, os mesmos foram preparados pela professora da sala de recursos multifuncionais.

Nesse caso, a professora (P1) parece desenvolver uma prática sem o devido embasamento teórico, não percebendo que o que ela faz é CA e uma TA. Sobre isso, é conveniente atentar para o que enfatiza Schirmer (2009, p. 271) “se desejarmos mudanças significativas nas práticas tradicionais de ensino, é preciso considerar a formação inicial e continuada do professor como um processo de reflexão permanente sobre a teoria e as práticas educativas”. A referida autora acrescenta, ainda, que a formação de professores na atualidade deve estar pautada na prática reflexiva. Além disso, é necessário destacar que o uso da CA pela professora (P1) era de forma eventual e não sistemática.

A outra professora (P3), quando se reporta à TA afirma “essa Tecnologia Assistiva é coisa sofisticada, assim, na escola pública não existe, nas particulares já deve ter”, na fala de P3 fica evidenciado o mito, que faz parte do senso comum, de que a Tecnologia Assistiva é algo sofisticado, de alto custo, inacessível à escola pública. Esse mito precisa ser desconstruído, pois muitos recursos de TA/CAA podem ser feitos de forma artesanal com materiais de baixo custo facilmente

encontrados. Além disso, há inúmeros softwares para comunicação alternativa disponibilizados, gratuitamente, na internet, que os professores podem selecionar os símbolos de CA desejados e confeccionar suas pranchas, com material de folha emborrachada tipo EVA e plastificadas.

No relato de P6, fica evidenciado que a mesma já tinha conhecimento da indicação da Comunicação Alternativa para alunos com necessidades educacionais especiais, a exemplo de alunos com Paralisia Cerebral e Síndrome de Down. Inclusive, já fazia adaptações para esses alunos. Porém, desconhecia o uso para alunos autistas. É possível que isso se dê em virtude, do desconhecimento das especificidades do autismo.

Nessa mesma situação, encontra-se a professora P4 da SRM que, mesmo tendo especialização em Educação Especial em Atendimento Educacional Especializado, diz ter muita dificuldade em trabalhar com o aluno autista e, também, que só recentemente tomou conhecimento de que a CA poderia ser utilizada com alunos autistas. Isso demonstra o desconhecimento sobre o potencial dos alunos autistas, quando lhes são oportunizadas outras formas de comunicação. Considerando as afirmações de P4, pode-se inferir que, em determinadas circunstâncias, mesmo o oferecimento de cursos, na área de Educação Especial, não asseguram mudanças na prática.

Nessa linha de pensamento, Furlanetto (2011) adverte que, na formação de professores, tem faltado diálogo com as práticas dos professores, por isso, estas ficam praticamente inalteradas. Por isso, Araújo (2011) sugere que se produza conhecimento em conjunto com a escola e com os professores, evitando-se o distanciamento entre a teoria e a prática.

Frente às dificuldades evidenciadas nas falas das professoras, é difícil imaginar a inclusão desses alunos sem que se possam garantir o direito de expressão e um diálogo mais efetivo que envolvam padrões de comunicação que oportunizem condições comunicativas mais eficientes. Para tanto, é indispensável elaborar e disponibilizar recursos e estratégias que possam suprir as necessidades comunicativas de alunos e de suas professoras. Porém, é necessário ressaltar que só a disponibilidade de recursos materiais não assegura a comunicação pois, para que isso aconteça, é imprescindível que haja interlocutores interessados em interagir

e se comunicar, bem como saber o que pode e deve ser feito, isto é, estratégias que podem ser utilizadas para suprir as dificuldades de comunicação. Sendo assim, a formação docente adquire uma importância ímpar, com vistas à redefinição do papel da escola, a partir de mudanças atitudinais dos professores, que deverão rever suas práticas e buscar eliminar barreiras que impeçam a comunicação das pessoas que não têm uma comunicação funcional, pois como alerta Schirmer (2009) a acessibilidade na comunicação é um direito e a comunicação alternativa é um caminho.

6.2.2. Concepções e Atitudes Frente à Inclusão

O paradigma da inclusão gerou muitas controvérsias no cenário educacional, principalmente, no que se refere a certas categorias, a exemplo do autismo. Assim, muitas concepções permeiam o contexto escolar, gerando dificuldades, ideias preconcebidas, que se constituem em entraves à inclusão. Nesse sentido, considerou-se importante conhecer os posicionamentos dos professores, pois muitas das dificuldades advêm daí. Para tanto, indagou-se: “Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos autistas na escola regular?”

As respostas são controversas, conforme expressam as falas:

A lei colocou que tinha que ter inclusão, mas sem dar condições para nós, professores, porque a professora da sala de recursos só fica com o aluno dois dias e o restante sou eu que fico, sem nunca ter sido formada para isso. Sou a favor, se tivesse um professor com a gente. Eu não tenho como dar conta de tudo, ao mesmo tempo. E se tivesse outra professora, poderia ficar com ele e eu ficaria com as outras crianças. (P3, professora da sala regular do aluno A3).

É necessário, mas não dá para trazer uma criança que tem necessidade especial para uma realidade escolar, sem que a escola se adeque a essa realidade. Então precisamos saber, quais os tipos de necessidades a escola vai atender? São todos os tipos? Ou vai focar em um tipo só, só vai ser autismo, cego? Quais profissionais no dia a dia podem ajudar nesse processo? Porque somente o professor não tem condições de proporcionar o desenvolvimento pleno para essas crianças. Então, da forma que acontece, nunca vai dar certo. (P2, professora da sala regular do aluno A2).

Acho que, um dia, pode acontecer, mas que hoje ainda não acontece e ainda vai demorar. E, no caso do autismo, eu considero ainda mais difícil para trabalhar. (P6 professora da sala de recursos do aluno A3).

As professoras afirmaram que não eram contrárias à inclusão. No entanto, quando solicitadas a falar sobre isso, só pontuaram dificuldades e nenhuma possibilidade. Parece haver um descrédito em relação à inclusão desses alunos, que pode estar relacionado com uma forma de preconceito que, segundo Crochik (2011), se constitui em um obstáculo ao movimento de inclusão escolar. Para ele, o preconceito aparece em três formas: falsa aceitação, hostilidade e frieza. Os depoimentos das professoras são controversos e parecem apontar para o primeiro caso sugerido pelo autor, ou seja, uma falsa aceitação, como, por exemplo, a professora P3 diz: *“Sou a favor, se tivesse um professor com a gente [...] se tivesse outra professora, poderia ficar com ele e eu ficaria com as outras crianças”*. Percebe-se que a professora o aceitaria na sala, mas delegando a responsabilidade do aluno autista para outra pessoa.

A fala da professora P2 deixa claro o seu posicionamento, ao afirmar *“não dá para trazer uma criança que tem necessidade especial para uma realidade escolar, sem que a escola se adeque a essa realidade.”* Ainda, no último trecho do seu depoimento, ela sentencia o futuro da inclusão. *“Então, da forma que acontece, nunca vai dar certo”*. Isso mostra o descrédito da professora em relação à inclusão dos alunos autistas.

É oportuno ainda, destacar que, durante as observações da prática pedagógica de P2, o aluno A2 tentava, em alguns momentos, participar das atividades desenvolvidas na sala de aula, mas era sempre tolhido em suas tentativas, muitas vezes, de forma hostilizada. Por exemplo, no ensaio da apresentação em homenagem ao dia das mães, o aluno foi pego pelo braço e retirado do ensaio, porque A2 tapava os ouvidos e ficava agitado, provavelmente, devido ao som alto, uma vez que a hipersensibilidade auditiva se constitui em uma das características muito comum nos autistas. Mas a professora P2 interpretou como uma indisciplina do aluno. A esse respeito, Jordan (2005) ressalta a necessidade de se orientar as professoras quanto aos transtornos autísticos, pois o

desconhecimento sobre as características do autismo os impedem de identificar as necessidades desses alunos.

Outra situação preocupante, verificada durante as observações da prática docente da referida professora (P2), foi a invisibilidade do aluno (A2) que tentava participar da atividade de matemática desenvolvida, respondendo as perguntas feitas por ela, aos demais alunos, as quais A2, sistematicamente, respondia. No entanto, a professora não considerou em nenhum momento as respostas dadas por ele, parecia que o mesmo era “invisível”. Esta pode ser uma demonstração de medo, de impotência ou, também, de preconceito, de rejeição, que leva à exclusão, mesmo com a inserção física do indivíduo. Crochik (2011) alerta que o combate ao preconceito tem feito com que ele apareça em suas formas mais sutis, como a indiferença ou o desprezo. O aluno (A2), a exemplo do aluno A3, também passava boa parte do tempo fora da sala, circulando, brincando no parque, dentre outras. Isso demonstra que o acesso à matrícula do aluno na escola regular não assegura, de fato, a inclusão.

É importante, ainda, enfatizar a necessidade de um processo de escuta, por parte do professor, para as tentativas de comunicação de seus alunos, pois isso é tão importante para uma comunicação efetiva quanto o uso de estratégia de comunicação alternativa. O professor tem que valorizar todas as formas de expressão do aluno. Isto envolve disponibilidade de tempo e interesse para a comunicação. Entretanto, as professoras alegam não ter disponibilidade de tempo, visto que precisam atender aos demais alunos. Entende-se que isso se constitui, realmente, um grande desafio.

Quanto à professora P6, parece desacreditar na inclusão, principalmente, de autistas, conforme expressa: “no caso do autismo, eu considero ainda mais difícil para trabalhar”. Isso pode dificultar esse processo, uma vez que o professor, por não acreditar no sucesso, acaba investindo pouco na mediação e na comunicação com esses alunos. Nesse sentido, as ideias e convicções, conscientes ou não, podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o professor irá interpretar a situação de seus alunos para o sucesso ou insucesso escolar de acordo com suas crenças. Esse procedimento pode trazer sérias implicações pois,

como adverte Salvador et al. (2000) há, de certo modo, uma reciprocidade entre a crença e mediação do professor e o comportamento do aluno.

Ademais, algumas atitudes docentes acabam por comprometer a comunicação com os alunos autistas, dificultando a inclusão escolar desses alunos, visto que os indivíduos com autismo já apresentam atrasos e desvios na comunicação e na linguagem. Tal situação é agravada ainda mais pelo despreparo ou, em alguns casos, por uma postura descompromissada do professor. O depoimento a seguir explicita isso:

Eu, às vezes, tento conversar, mas como ele não entende, deixo ele sempre à vontade. Não uso estratégia nenhuma. Ele é mudo e surdo, não entende nada vezes nada. Não fala nada, só grita. Mas, no geral, ele fica quietinho, no mundinho dele. Algumas vezes, ele fica agitado e acaba tumultuando a aula porque ele grita e as outras crianças querem fazer o mesmo e aí gera indisciplina. Quando começa a tumultuar eu peço a servente para ficar com ele e, quando ela não pode, deixo no parquinho e ele fica rodopiando. (P3, professora da sala regular do aluno A3).

Como se pode observar, a professora P3 não se percebe como professora desse aluno (A3), evidenciando desconhecimento sobre o mesmo. Considera-o como surdo e mudo e diante do comportamento atípico dessa criança em relação aos demais, ela delega, muitas vezes, a responsabilidade de cuidar do aluno à servente. É oportuno destacar, ainda, que durante as observações, constatou-se que esse aluno permanecia a maior parte do tempo fora da sala de aula, envolvido apenas com sua autoestimulação, com movimentos estereotipados, como se não fizesse parte da turma. Em diversos momentos, se ausentava da aula, ia para o pátio, sem acompanhamento, vivenciando situações de risco à sua própria segurança.

A esse respeito, Goldberg, Pinheiro e Bosa. (2005) explicam que é comum o professor usar estratégias que impeçam, de certa forma, o aparecimento dos sintomas característicos do autismo como, por exemplo, manter o aluno ocupado. Essa atitude é mais um domínio da sua própria insegurança do que uma prática pedagógica que foque as necessidades do aluno autista.

Outras atitudes que dificultam o processo de comunicação estão expressas nas falas a seguir:

Não uso nada específico. Eu me comunico com as palavras. (P2 professora da sala regular de A2).

Eu converso bastante com ele, nunca fico calada, acho que ele entende e, também, se não entende, mal a ele não estou fazendo. Então, fico na tentativa de acertar. (P6, professora da sala de recurso do aluno A3).

As estratégias utilizadas por essas professoras (P2 e P6), isto é, a linguagem oral, não favorecem a comunicação de autistas pois, como afirma Tamanaha (2011), 75% das crianças, com autismo, encontram-se impossibilitadas de utilizar a comunicação verbal para se comunicar. Segundo a autora, isso se deve, “à inabilidade em integrar informações, com contexto e significado e a falta de sintonia e de sincronia nas relações interpessoais e a ausência de empatia comprometem, demasiadamente, o desempenho comunicativo” (TAMANAHA, 2011, p. 176). Diante disso, visando minimizar essas dificuldades, pesquisadores (AVILLA, (2010); ORRÚ, (2009); PASSARINO, (2005); WALTER, (2006); PELOSI, (2000)) sugerem o uso da CA para uma comunicação funcional.

Ainda na questão relativa à comunicação, indagou-se às professoras: “você conseguem compreender gestos, expressões faciais, sons e vocalizações que os alunos autistas costumam fazer?”

As respostas indicam que a maioria não consegue compreender, apenas uma professora (P1) afirma atribuir significados a algumas expressões. Esta incompreensão é um fator que agrava a comunicação, visto que, para a evolução da comunicação na criança, os processos de inferência do adulto em relação aos gestos, ao olhar, contribuem para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Assim, a falta de compreensão expressa nos relatos das professoras, é preocupante porque pode gerar prejuízo no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da comunicação. Segundo Goldberg (2002), esses alunos, muitas vezes, são considerados como pessoas que “não tentam conversar com gestos [...] e não se esforçam para dizer o que eles querem”. Tal crença faz com que as pessoas que o rodeiam não invistam muito nas tentativas de comunicação.

Outra dimensão atitudinal que merece preocupação e que pode ser considerada como um entrave ao atendimento e, conseqüentemente, ao processo de inclusão do aluno autista é a atitude solitária que caracteriza o ato educativo, isto

é, a dificuldade para se trabalhar de forma colaborativa, bem como, o descrédito de alguns segmentos da escola. Os depoimentos que se seguem apontam para isso:

Quando a gente faz o curso do AEE, ele tem que estar atrelado ao trabalho do professor da sala de aula regular, à direção e à coordenação da escola. Mas, isso na prática, é muito difícil. O professor se nega, não tem tempo para planejar. A coordenação e a direção também se negam. Então, o trabalho acaba sendo solitário e angustiante, porque não tenho ninguém para dividir a angústia e as dúvidas. (P6 professora da SRM do aluno A3).

A escola não ajuda, a diretora não colabora, até atrapalha, pois ela não acredita em inclusão. A minha sala (SRM) foi dividida ao meio para que o outro lado fosse transformado em depósito. Agora, fica uma criança autista em um lugar apertado como esse, e isso o deixa agitado. (P5, professora da SRM do aluno A1).

As falas das professoras das SRM deixam claro como ainda é difícil desenvolver trabalhos colaborativos nas escolas, visto que ainda predomina a cultura de trabalho individualizado. Isso gera angústias e traz outras implicações. No que se refere a estratégias de comunicação, a exemplo da CAA, pode-se afirmar que o trabalho seria facilitado, uma vez que a professora da SRM poderia confeccionar recursos de CAA e orientar as professoras da sala regular quanto ao seu uso.

6.3. A Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa: perspectivas e possibilidades para a comunicação

A comunicação é um processo usual e necessário às atividades humanas e à convivência, mas muitas pessoas não conseguem utilizar as formas mais comuns, a exemplo da fala. Nesses casos, a TA/CAA pode propiciar a comunicação das pessoas sem fala ou com defasagem na comunicação. Assim, são necessárias a valorização e o uso de outras formas de comunicação. Para tanto, é preciso conhecer as perspectivas e as possibilidades que aparecem no contexto escolar, para que se possa potencializá-las. Nesse sentido, buscou-se conhecer as experiências consideradas exitosas ou promissoras já presentes no contexto escolar. Para isso, foi feita a seguinte indagação: “Você concebe outras

possibilidades e perspectivas do uso de estratégias/recursos que favorecem a comunicação dos alunos autistas?”

Dentre as professoras da sala de aula regular, apenas uma (P1) afirma que usa estratégias/ recursos no sentido de favorecer a compreensão dos alunos autista em relação às atividades por ela solicitadas, conforme mostra a fala a seguir:

Uso figuras para todos os alunos e por serem pequenos, fica mais fácil trabalhar com ilustrações. No entanto, noto que ele (aluno A1) é fissurado pelas imagens, gosta muito, mesmo e às vezes, fica olhando as imagens e dando risadas.”

A fala da professora confirma o grande interesse do aluno A1 pelas imagens e como esse recurso consegue despertar o interesse dele pelas atividades desenvolvidas. Isso ratifica os pressupostos já conhecidos de que os autistas compreendem melhor as informações por via visoespacial do que oralmente. Desse modo, sistemas que estimulam o processamento de informações visuais, a exemplo de figuras, fotos e desenhos mostram-se mais adequados a essas crianças do que sistemas transientes como a fala. (WALTER e NUNES, 2008).

Frente a tal contexto, é importante esclarecer que o uso de figuras por P1, favorece a comunicação, mas não é suficiente para suprir as necessidades de comunicação de A1. Para ampliar as possibilidades de compreensão e expressão, ou seja, a comunicação, faz-se necessário um conjunto de estratégias que se fundamenta na ideia de possibilitar o uso da linguagem e de instrumentos que lhe permitam superar o obstáculo da disfunção e ter acesso aos recursos da comunicação, a exemplo da CAA (WALTER e NUNES, 2008).

A CAA, no âmbito do autismo, visa servir de apoio para a construção de signos através do estabelecimento de modelos mentais em que o sujeito será capaz de abstrair situações concretas e expô-las no ato de comunicação. Porém, é oportuno esclarecer que os recursos de CAA não devem ser aplicados com o intuito de substituir a fala, mas pelo contrário, busca apoiar a comunicação de modo a incentivar a oralidade (AVILA, 2010).

A professora (P5) da SRM foi a que apresentou maiores possibilidades e usos de estratégias e recursos, conforme pode-se constatar no seu depoimento:

Uso muito as placas de comunicação (pranchas) e imagens. A comunicação por cartão que faz parte da comunicação alternativa ajuda muito o aluno a entender o que eu solicito. Além disso, uso coisas que eu mesma faço e outras adquiridas prontas (software de comunicação).

As dificuldades para ele me entender diminuíram muito, mas a dificuldade para ele expressar o que quer, ainda permanece um pouco. (P5, professora da SRM do aluno A1).

Nas observações efetuadas na escola Alfa, constatou-se a existência de vários recursos de CAA elaborados por essa professora, e isso se deve, em parte, ao fato de P5 já ter feito cursos na área de tecnologia assistiva. É importante ainda destacar que ela desenvolve um trabalho de atividades de vida diária, com o aluno, utilizando a simbologia da CAA. Essas estratégias e recursos facilitam a comunicação professor/aluno, favorecendo a compreensão das atividades solicitadas, pois pesquisas e estudos realizados por Walter e Nunes (2008) revelam que 61% dos indivíduos com autismo apenas desenvolvem alguma forma de comunicação quando expostos sistematicamente a modalidades que substituam ou suplementem os padrões de comunicação existentes.

Mas é importante destacar que as estratégias utilizadas por P5, favoreciam mais a compreensão das atividades solicitadas do que a expressão do aluno, conforme está expresso na sua fala. Isso pode acontecer porque a CAA não está sendo utilizada de forma sistemática. Porém, a perspectiva de utilização da CAA para ser efetiva, precisa ser bem mais ampla. Pois, de acordo com Avila (2010, p. 62), “É importante fazer com que ela se constitua um instrumento de socialização, proporcionando não somente a comunicação sujeito – mediador, mas sim ampliando as possibilidades de comunicação desse sujeito”.

Nessa perspectiva, o uso da CAA tem se mostrado um recurso promissor, apontando para a possibilidade de novos horizontes no que se refere ao processo de inclusão, e para a aprendizagem desses alunos, visto que os sistemas não vocais de comunicação, como a utilização de recursos gráficos podem prover o acesso mais fácil no desenvolvimento da linguagem do que somente a fala. De igual modo, os símbolos gráficos permitem que a informação perdure por um período maior de tempo em relação à palavra falada, pois os estímulos sonoros se desaparecem rapidamente podendo dificultar o processo comunicativos das pessoas com autismo. (WALTER e NUNES, 2008).

Importa saber que a CAA, muitas vezes, é vista como um simples método de apoio à fala ou como algo pontual em que o uso de gestos supriria a necessidade de se comunicar das pessoas que não falam. Mas é importante ressaltar que a comunicação alternativa é mais do que uma mera prancha de símbolos, pois trata-se de um conjunto de estratégias que se fundamentam na ideia de possibilitar o uso da linguagem e instrumentos que permitam as pessoas com dificuldades comunicativas superar os entraves da disfunção e ter acesso a recursos de comunicação. (WALTER e NUNES, 2008).

No decorrer dessa investigação, descobriu-se que as três escolas têm o software Boardmaker, disponibilizado pelo MEC, que dispõe de 4.500 símbolos, que permite a realização de várias atividades, tais como: criar pranchas de comunicação, organizar calendários, livros, dentre outros. O referido software pode trabalhar com sintetizadores de voz e essa funcionalidade é de suma importância para os autistas, porque o reforço oral, durante o processo de mediação, pode contribuir para que o sujeito possa se apropriar do uso da fala. (WALTER, 2000).

Além disso, as professoras podem utilizar o Power Point que, apesar de ser de alta tecnologia, é de fácil acesso, possibilitando criar apresentações e cada slide funciona como uma célula de comunicação.

Desse modo, o uso adequado desses recursos de alta tecnologia podem se constituir em possibilidades para a construção de recursos e, conseqüentemente, ampliar as estratégias de comunicação. Diante disso, “incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”. (BRIDI, 2006, p.63).

É relevante destacar que, além do recurso de alta tecnologia como o software Boardmaker, existem várias possibilidades de recursos de baixa tecnologia que podem ser confeccionados pelas professoras, possibilitando-lhes desenvolver diversas estratégias de CAA, que podem contribuir para ampliar as possibilidades de comunicação e interações sociais desses sujeitos, a exemplo de cartões, pranchas, pastas, álbuns, cadernos, fichários de comunicação.

Para tanto, faz-se necessário observar alguns princípios, tais como: a CAA é para incentivar a comunicação e não para substituir a fala; os símbolos devem fazer

sentido para o sujeito, para que ele consiga utilizá-los nos processos comunicativos e a seleção dos recursos e/ou estratégias da CAA deve fazer parte do cotidiano dos alunos, envolvendo a escola e a família, levando em conta a necessidade de cada usuário. (AVILA, 2010).

Considera-se que esses recursos de TA/CAA que melhoram a comunicação na sala de aula, bem como a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, podem abrir novas perspectivas e possibilidades para a inclusão de alunos autistas, desde que as professoras das SRM e das salas regulares trabalhem de forma articulada, planejando, desenvolvendo ações e elaborando materiais pautados no trabalho colaborativo, inclusive envolvendo outros profissionais. Bosa (2002, p. 37), falando sobre autismo, diz “nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual há necessidade do trabalho de equipe”. Mas, para isso, é preciso superar a cultura do trabalho individualizado ainda tão presente no contexto escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades, fez emergir, também, a necessidade de se conhecer um público, antes invisível. Nesse rol, inserem-se os autistas, cujas características marcantes como dificuldades nas questões sociais, na comunicação e nos padrões de comportamento restritos e atípicos têm sido excluídos do processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula regular, mesmo tendo a matrícula assegurada por lei. Essas e outras dificuldades têm suscitado interesses e controvérsias sobre vários aspectos, entre os pesquisadores, familiares e segmentos da escola básica.

A presente investigação buscou analisar as formas que as professoras utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo, destacando dificuldades e desafios, estratégias/recursos encontrados, bem como, perspectivas e possibilidades de estratégias que possam favorecer a comunicação, por meio de um processo de escuta às professoras e de observações sistemáticas de situações de sala de aula que envolvessem essa comunicação.

A pesquisa revelou que os alunos autistas ainda continuam excluídos, mesmo frequentando a sala de aula regular. Embora o posicionamento das professoras seja favorável à inclusão, isso é mais visível no discurso pois, ao relatarem como experienciavam o processo de inclusão, era perceptível o descrédito em relação à inclusão dos alunos autistas e às possibilidades de sucesso de tais alunos. Isso pode ser entendido como uma forma de preconceito, na medida em que essas professoras parecem não acreditar nas potencialidades desses alunos e nem que a mediação possa, efetivamente, favorecer à comunicação e à interação social, indispensáveis à convivência e ao processo de ensinar e aprender.

Isso ficou visível não só nas respostas dadas pelas professoras durante as entrevistas como, também, nas observações realizadas na prática docente. Tal fato decorre, em parte, das dificuldades de comunicação do autista, agravadas pelo despreparo das professoras para responder às necessidades educacionais desses alunos, pois desconhecem as características e necessidades dos autistas, visto que

o espectro de sintomatologia e características do autismo são bastante diversificados. Outro agravante é o desconhecimento e/ou não utilização de estratégias e recursos de comunicação que poderiam minimizar ou sanar as dificuldades desses alunos autistas. Frente a isso, não se pode pensar em receitas e normas a serem seguidas. Mas, é necessário que o professor conheça as características, dificuldades e potencialidades de cada aluno para melhor atendê-lo.

Os resultados dessa investigação evidenciaram que as escolas Beta e Gama pouco alteraram a sua rotina frente à inclusão dos alunos autistas. Assim, foi possível observar que, diante das dificuldades da comunicação, as professoras da sala de aula regular (P2 e P3) pareciam ter desistido de interagir com os alunos autistas, excluindo-os das atividades, deixando-os em uma situação marginal. Assim, os alunos (A2 e A3) ficavam fazendo atividades aleatórias, tais como, folheando livros, em alguns momentos, o livro de cabeça para baixo, ou seja, uma atividade sem significado ou passavam a maior parte do tempo fora da sala de aula, sem supervisão, pondo em risco a sua própria segurança.

Também, foi possível constatar que as referidas professoras (P2 e P3) não usavam estratégias e recursos de comunicação diferenciados, que atendessem às necessidades comunicacionais desses alunos, priorizando apenas a linguagem oral e, muitas vezes, deixando de se dirigir oralmente a esses alunos, pelo fato deles não se comunicarem verbalmente. Essa atitude acentua ainda mais o distanciamento entre os autistas e as professoras, dificultando, sobremaneira, a relação professora/aluno, o processo de interação e, conseqüentemente, a inclusão. Isso pode gerar um círculo vicioso, ou seja, o aluno não responde porque, muitas vezes, não compreende o que é solicitado, e o fato de não responder leva a professora a não insistir nessa comunicação. No entanto, os depoimentos das professoras mostram que esse é um comportamento bastante usual, embora elas não pareçam ter consciência disso.

Resgatando algumas falas, fica visível, também, o despreparo das professoras, quando culpabilizam a família pelo comportamento do aluno, inferindo que isso acontece pela falta de limites por parte da família ou por birra. Desse modo, a falta de reciprocidade do aluno não é entendida como ininteligibilidade à solicitação ou orientação, mas como uma teimosia.

É conveniente ressaltar que tais atitudes perpassam pela formação docente, visto que as professoras que atuam nas classes regulares não receberam em sua formação inicial ou continuada nenhuma preparação para o atendimento à diversidade, como explicitaram. Até mesmo as das salas de recursos, que têm formação em educação especial, relatam que a formação na área voltava-se mais para as deficiências, superficializando a parte voltada para os Transtornos Globais do Desenvolvimento, dentre esses, o autismo. Desse modo, conforme afirmaram essas professoras, elas se sentem despreparadas para orientar as professoras das classes regulares e, também, para desenvolver seu próprio trabalho.

O presente estudo evidenciou várias lacunas na formação docente, no que se refere ao atendimento à diversidade, principalmente, quanto aos alunos autistas, cuja complexidade decorrente das características denominadas de tríade do autismo, isto é, desvios na linguagem verbal e não verbal, desvios na imaginação e na socialização, tornam essa prática mais complexa e, somando-se a isso, os problemas do sistema público de ensino, pode inferir que a situação é preocupante. As lacunas dessa formação poderiam ser atenuadas se houvesse uma maior articulação entre as professoras das classes regulares e as das salas de recursos multifuncionais, bem como, maior atenção para a formação docente, tanto a inicial como a continuada, com enfoque, principalmente, no trabalho colaborativo, interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas de conhecimento e, sobretudo, destacando a importância das parcerias.

Os depoimentos, também, sinalizaram que as professoras trabalham de forma bastante solitária e, em alguns casos, demonstram angústia por não se sentirem devidamente preparadas e por não terem com quem compartilhar dúvidas, inseguranças e medos. Daí, a necessidade de se trabalhar de forma colaborativa, possibilitando o apoio mútuo, desde que os especialistas não queiram atuar como um expert, impondo suas decisões aos professores, mas que possam atuar como parceiros, dividindo responsabilidades, dúvidas, planejando estratégias e recursos que possam possibilitar o alcance dos objetivos propostos e aproveitando os horários de atividades complementares (AC), como espaço para a formação continuada. Além disso, outras parcerias devem ser buscadas, a exemplo de fonoaudiólogos, engenheiros, terapeutas ocupacionais, dentre outros. Pois, quando

“o professor recebe o apoio de uma equipe interdisciplinar consegue ter mais sucesso na sua atuação e, conseqüentemente, obtém melhor desempenho junto ao seu aluno”. (SCHIRMER, 2011, p. 184).

Contudo, apesar do quadro anteriormente descrito, os resultados da presente investigação evidenciaram que, embora ainda em estágio inicial, já se percebem algumas mudanças, que apontam para tentativas de estratégias/ recursos voltados à comunicação com os alunos autistas que, de certa forma, podem ser consideradas bem sucedidas. Nesse caso, deve-se registrar que a escola Alfa apresentou um trabalho diferenciado das demais, com algumas estratégias e recursos de comunicação favoráveis ao desenvolvimento da comunicação entre as professoras e o aluno autista como, por exemplo, o uso de pranchas de comunicação, músicas com ilustrações e outras, embora ainda de forma não muito sistematizada. No entanto, apesar de não ser uma comunicação presente em todas as situações da sala, foi possível observar que as professoras (da sala de aula regular e da sala de recursos) da referida escola conseguiam se comunicar e interagir com esse aluno. É oportuno esclarecer que a professora da sala de recurso dessa escola, além da formação na área de educação especial, tinha curso de Tecnologia Assistiva. Isso, em parte, pode explicar o uso de estratégias de comunicação mais apropriadas.

Os registros, anteriormente feitos, sinalizam para perspectivas e possibilidades mais promissoras. Dentre essas, ressalta-se, a Tecnologia Assistiva/ CAA que pode favorecer a comunicação das pessoas sem fala ou com defasagem na comunicação. Em relação aos autistas, enfatiza-se a Comunicação Alternativa, porque os autistas melhor compreendem por via visoespacial do que oralmente (WALTER e NUNES, 2008).

Entretanto, é válido enfatizar que a CAA é mais do que uma simples prancha de símbolos ou um sistema computadorizado como, muitas vezes, é concebido, pois compõem um conjunto de estratégias que possibilitam o uso da linguagem e de instrumentos para propiciar ou potencializar a comunicação. Dessa forma, a sua utilização deve ser planejada para atender os objetivos propostos, a partir de uma avaliação específica, observando habilidades visuais, cognitivas, lingüísticas e comunicativas de cada caso, para se planejar um atendimento individualizado, que atenda as necessidades educacionais e comunicativas de cada aluno. Observados

estes princípios, a CAA usando símbolos gráficos, figuras, desenhos, fotografias, objetos reais, miniaturas pode favorecer o desenvolvimento das habilidades sócio comunicativas e a construção de significados.

Nessa perspectiva, o trabalho com CAA apresenta melhores resultados quando se busca obter informações sobre as potencialidades, habilidades e interesses do aluno, bem como suas necessidades de comunicação e sua rotina. Para tanto, deve-se buscar parcerias com a família e outros profissionais.

Além da CAA, outras estratégias podem ser utilizadas, levando-se em conta as características de tais transtornos, que implicam, principalmente, na comunicação é conveniente antecipar para o aluno a rotina do dia, oferecer escolhas ou atendimento às necessidades, orientar quanto aos procedimentos e fazer uso de material de apoio visual, acompanhado de verbalização objetiva.

Ademais, é importante destacar que, mesmo diante da complexidade do processo de inclusão em um país com múltiplos problemas educacionais, não se deve desistir da construção de uma escola que seja mais acolhedora das diferenças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Caminhos e Descaminhos da Avaliação do Deficiente Mental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

AINSCOW, M. O. **O que significa inclusão?** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pol_l.php?t=001. Acesso em 18 jun. 2012

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.

AMY, M. D. **Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2008.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ASHA - American Speech – **Language Hearing Association**. Disponível em: <<http://www.asha.org>>. Acesso em: 8 de Abr. 2012.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, UNESCO, 1998.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE AUTISMO. **Manual Diagnóstico e Estático de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO. Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome do Autismo. In: GAUDERER, C. (Org.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F.B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2009.

AVILA, B. G. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Desenvolvimento da Oralidade de Pessoas com Autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BAPTISTA, C.R. Integração e Autismo: análise de um percurso integrado. In: C. R. BAPTISTA C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos "diferentes". In: C. R. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 1977.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2007.

BELISÁRIO JUNIOR, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: MEC, 2010.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C.; Tecnologia assistiva no processo educacional. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BERSCH, R. C. R. Tecnologia Assistiva. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. C. R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BEYER, H.O. **A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Santa Maria: . Revista Educação Especial, nº22, 2003.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, 47-53, 2006.

BOUTOT, E. A.; BRYANT, D. P. **Social Integration of Studies With Autism in Inclusive settings**. Education and training. Developmental Disabilities, v.40, n. 1, 2005, p. 14-23. Disponível em: http://www.daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Developmental_Disabilities/2005v40_Journals/ETDD_200503v40n1_p014-023_Social_Integration_Students_With_Autism_Inclusive_Settings.pdf. Acesso em 8 de mai. 2012.

BRASIL, **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012

BRASIL, **Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite**. Brasília: SNPD, 2011

BRASIL, CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação

básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação -**Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRIDI, F. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: BRASIL. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CACCIARI, F. R., LIMA, F. T.; BERNARDI, M. R. **Ressignificando a Prática: um caminho para a inclusão**. São Paulo: **Construção Psicopedagógica**, 2005.

CAMARGO, S.P.H., BOSA, C.A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia e Sociedade. Florianópolis, vol 21, Jan./Apr. 2009

CARVALHO M. L. O **"Menino Selvagem de Aveyron"**. 2008. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Victor_de_Aveyron. Acesso em: 25 de mai. 2012.

CARVALHO, R. **Inclusão e Escolarização de Alunos Autistas**. Pedagogia em Ação, Brasília, v. 1, n. 1, 2009.

CAMARGO, S. P. H. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um estudo de caso comparativo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CAMINHA, R. C. **Autismo: um transtorno de natureza sensorial?**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

COLELLO, S.M.G. **Alfabetização em Questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata da Reunião III, de abril de 2007**. Brasília: CORDE/SEDH, 2007.

CROCHIK, J.L. **Preconceito e Inclusão**. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, Porto Alegre, v.3 n.1 (jan-jun), 2011.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009.

DENARI, F. E. **Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas**. Revista @mbienteeducação, São Paulo , v. 1, n. 2, p. 31-39, ago./dez. 2008.

DÍAZ, F. **O Processo de Aprendizagem e seus Transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DSM-IV – **Manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EIZIRIK, M. F. . **Escola e Poder: em direção a uma ética da resistência permanente**. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Salvador, v. 17, 2009, p. 18-31.

ESTEBAN, M. T. **Professora-Pesquisadora uma Práxis em Construção**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

FERNANDES, E. M. et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FERREIRA, B. **Análise de Conteúdo**. 2003. Disponível em: <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>. Acesso em: 15 de Abr.2012.

FURLANETTO, E.C. A Formação como Possibilidade de Conhecimento e Transformação de Matrizes Pedagógicas. In: FONTOURA, M.A.; SILVA, M. **Formação de Professor: desafios à Pós Graduação em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

GADIA, C.A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. **Autismo e Doenças Invasivas do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Jornal de Pediatria, 2004.

GALVÃO FILHO, T.A. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. **Educação Especial e Novas Tecnologias: o aluno construindo sua autonomia**. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, v. 1, n. 23, ano 13, p. 24-28, 2001.

GHEDIN, E.; FRANCO.; M. A. S. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIARDINETTO, A.R.S.; DELIBERATO, P.; AIELLO, A.L.R. Autismo e Escolarização: as contribuições da Comunicação Alternativa. In: **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiana escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GOLDBERG, K. A **Percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de Autismo e Síndrome de Down**; um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOLDBERG, K.; PINHEIRO, L.R.S.; BOSA, C.A. **A opção do professor pela área de Educação Especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo**. Revista Perspectiva, Erechim, v. 29, p. 59-68, 2005.

GRANDIN T. **Uma Visão Interior do Autismo**. Disponível em: <http://www.painet.com.br/rocha/temple.htm>. Acesso em : 10 de jun. 2012.

GUIJARRO, M.R.B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico** – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

JORDAN, R. **Managing Autismo and Asperger's Syndrome**. In: Current Educacional Provicion Pediatric Rehabilitation, 2005.

KANNER, L. **Autisc Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, :217-250, 1943.

KASSAR, M.C.M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados,1999.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 18, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAMÔNICA, D. A. C. **Utilização de Variações da Técnica do Ensino Incidental para Promover o Desenvolvimento da Comunicação Oral de uma Criança Diagnosticada Autista**. Série Cadernos de Divulgação Cultural. Bauru, USC,1992.

LAZZERI, C. **Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. Porto Alegre: Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

LOUVEM, M. A. **Inclusão Escolar em Análise: movimentos autogestivos no cotidiano de uma escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitoria, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, M. L. **Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda**. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria: Cadernos, 2001.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista a Psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1979.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MACEDO, E. C. ORSATI, F. Comunicação Alternativa. In: SCHWARTZMAN, J. S. ARAÚJO, C. A. (Org.) **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

MAHEU, C.A. **Saberes Docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação**. Revista Faced, Salvador, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01012621998000300009. Acesso em 14 de jun.2012.

MANTOAN, M.T.E. **Integração x Inclusão** - educação para todos. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, maio / jun, 1998.

MANZINI, E.J. DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa**. Brasília: MEC. Fascículo 2, 2002.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

MENDES, E. G. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva**. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva. Marília: UNESP, 2001.

MENDES, E. G. **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.

MENDES, A. A. **Um Novo Olhar sobre o Autismo: a educação de autistas e a teoria da modificabilidade cognitiva**. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/17494449/113696342/name/A+EDUCA%C3%87%C3%83O+DE+AUTISTAS+E+A+TEORIA+DA+MODIFICABILIDADE>. Acesso em 23 de mai. 2012.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In **Escola Inclusiva**. PALHARES, M.S.; MARINS, S.C.T. (Org.). São Carlos: EduFSCar, 2002.

MENENGUCI, L. P. **Entrelaçando singulares e múltiplos: tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2005.

MIRANDA, T.G. **As Interações Sociais na Educação de alunos com Autismo**. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17494449/1429692675/name/INTERA%C3%87%C3%95ES+SOCIAIS++ALUNOS+COM+AUTISMO.pdf>. Acesso em 22 de Jan. 2012.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOORE, S.T. **Síndrome de Asperger e a Escola Fundamental: soluções práticas para dificuldades acadêmicas**. São Paulo: Associação mais 1, 2005.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: possibilidades e limites. In ENGERS, M. E. A. (Org). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MYNAIO, M.C.S. **Teoria Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução. In: NUNES, L.R. O. P **Favorecendo o Desenvolvimento da Comunicação em Crianças e Jovens com Necessidades Educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L.R.O.P.; NUNES, D.R.P. Um Breve Histórico da Pesquisa em Comunicação Alternativa na UERJ. In: NUNES, L.R.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (org.) **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil**. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007.

OLIVEIRA, E.G. e MACHADO, K.S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Código Internacional das Doenças-CID10**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos, 2006.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca** - Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ORRU, S.E. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ORRU, S.E. **Aspectos Inerentes ao Desenvolvimento da Crianças com Autismo**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=376>. Acesso em 5 de mai. 2012.

PADILHA, A.M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário**: Ou como desencaminha o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2004.

PASSARINO, L.M. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem**: estudos dos processos de interação social e mediação. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Porto Alegre, 2005.

PELOSI, M. B. **A Comunicação Alternativa e Ampliada nas Escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PERISINOTO, J.; AVILA, C.R.B. Avaliação e Diagnostico das Linguagens Oral e Escrita. In: FERNANDES, F.D.M. et al. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Rocca, 2009.

PIMENTEL S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.

POCHMANN, M; AMORIM, R. **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2004.

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

RODRIGUES, D. Dimensões da Formação de Professores em Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Investigação em Educação inclusiva**, Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007.

SÁ, E. D. Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas. In: BANCO MUNDIAL – CNOTINFOR. **Educação Inclusiva no Brasil**, Portugal 2003. Disponível em: <HTTP: http://www.bancodeescola.com/Tecnologias_assistivas_pt.pdf>. Acesso em 03 de mai. 2012.

SADALHA, A.M.F.A.; et al. **Partilhando Formação, Práticas e Dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 1, p.71-86, 2005.

SALLE, E.; et al. Autismo infantil - sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr., WALTER. et. al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: CORDE, 2005.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal – Aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras/ Fapesp, 2001.

SANTAROSA, L; CONFORTO, D. PASSERINO, L.; CARNEIRO, M. GELLER, M. ESTABEL, L. **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: SSM comunicação, 2010.

SANTOS, E.C.; CAIXETA, J.E. **Autismo Infantil**. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/64.pdf>. Acesso em: 23 de mai. de 2012.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: uma visão geral. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, T.S. **Globalização e Exclusão: a dialética da mundialização do capital**. Sociologias, Porto Alegre, n.6, Jul/Dec. 2001.

SASSAKI, R. K. Inclusão, **Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAULNIER, C. QUIRMBACH, L. KLIN, A. Avaliação Clínica com Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHEUER, C. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHIRMER, C.R. A Comunicação Alternativa na Escola. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. (Org.). **Compartilhando Experiências: ampliando a Comunicação Alternativa**. Marília: ABPEE, 2011.

SCHIRMER, C.R. Formação de Professores para Atuar na área de Comunicação Alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. **Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: 2009.

SCHIRMER, C. R. Comunicação Suplementar e Alternativa no Trabalho com Portador de Paralisia Cerebral. IN.: RIBAS, L. P.; PANIZ, S. I. M. **Atualizações de Temas em Fonoaudiologia**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, K. F. W. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

SIMIEMA, J. Estereotipias Motoras e Autismo Infantil. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR F. B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2009.

SOUZA, V.L.V. **Caracterização da Comunicação Alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

STEINER, C. E. **Aspectos Genéticos e Neurológicos do Autismo: proposta de abordagem interdisciplinar na avaliação diagnóstica do autismo e distúrbios correlatos**. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e Imagens das Vivências Inclusivas de Dois Alunos com Autismo em Classes Regulares**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

TAMANAHARA, A. C. O uso da Comunicação Alternativa no Autismo: baseando –se em evidências científicas para implantação do Picture Exchange Communication

System. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. (Org.) **Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011.

TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. R. P. Estimulação da Linguagem em Crianças com Autismo. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). **Estimulação da Linguagem: aspectos teóricos e práticos**. São José dos Campos: Pulso, 2008.

WALTER, C.C.F. Comunicação Alternativa para pessoas com Autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. In: DELIBERATO, D. GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org.). **Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisas**. São Paulo: Memnon, 2009.

WALTER, C.C.F.; NUNES, L.R.O.P.; TOGASHI, C.M. Quero Conversar com Você: Comunicação Alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. (Org.) **Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011.

VALSINER, J. **Culture and Development**. Londres: Sage, 2000.

VASQUES, C.K. **Um Coelho Branco sobre a Neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VASQUES, C.K. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação**: análise da produção científico - acadêmica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>. Acesso em 8 mai. 2012.

VASQUES, C. K. **Uma Pequena Alexandria**: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6612--Int.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2012

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

VIANA, H.M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**: tomo 5 – Fundamentos de Defectologia. La habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995

VIGOTSKY, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Portugal: Porto, 2000.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao Desenvolvimento da Comunicação Suplementar e Alternativa. In: DELIBERATO, D. GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org.) **Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisas**. São Paulo: Memnon, 2009.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MESTRANDA: Emília Lucas Ribeiro
ORIENTADOR: Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações contidas nesse termo de consentimento foram elaboradas pela pesquisadora com o objetivo de autorizar, por escrito a participação do sujeito, com pleno conhecimento dos procedimentos aos quais serão submetidos com livre arbítrio e sem coação.

1. Título preliminar do estudo: “A Comunicação professor/ alunos autistas no contexto da escola regular”.

2. Objetivo principal: analisar as formas que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo.

3. Justificativa: esta pesquisa justifica-se e ganha importância, mediante o crescente aumento da matrícula de alunos autistas na escola regular, visto que essa escola precisa estar cada vez mais preparada para responder adequadamente às necessidades desses alunos. Assim, diante das dificuldades de interação e comunicação, características marcantes nas pessoas autistas, é necessário conhecer as formas que os professores utilizam para comunicar-se com tais alunos, identificando as fragilidades e/ou potencialidades, nesse processo, com vista a proposições de formas de comunicação alternativa, no intuito de contribuir para suprir ou minimizar as lacunas que possam vir a ser detectadas e observadas.

4. Procedimentos: Entrevista semiestruturada, flexível, individual, dirigida aos professores e observações sistemáticas, semanais, da prática do professor com alunos autistas, no que se refere às estratégias utilizadas para a comunicação.

5. Desconforto e riscos esperados: os riscos são de responsabilidade dos

pesquisadores.

6. Informações adicionais: Os dados obtidos estão sob sigilo absoluto em relação à identificação, tornando-se, desde já, material confidencial sob responsabilidade da pesquisadora. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científico, pesquisa e apresentação de estudo em congressos da área.

Eu, _____,
portador (a) da carteira de identidade nº _____,
certifico que, após a leitura deste documento e de outras explicações dadas sobre os itens acima, estou de acordo com a realização deste estudo.

Feira de Santana, ____ / ____ / 2012.

Assinatura

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

MESTRANDA: Emília Lucas Ribeiro
ORIENTADOR: prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

Data: / /

Nome:

Dados Pessoais

Sexo () F () M

Faixa etária: () 20 – 30 () 31 – 40

() 41 - 50 () mais de 50

Dados Profissionais

Tempo de serviço _____

Formação profissional _____

Formação específica na área _____

INFORMAÇÕES GERAIS

- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos autistas na escola regular?"

- Poderia descrever como tem sido sua experiência?
- A professora da classe regular/ sala de recursos multifuncionais colabora com sua prática? Como?

- A escola conta com o apoio de alguma instituição especializada ou profissional especializado no atendimento desse aluno? Os profissionais dessa instituição orientam você em relação a comunicação?

- Você poderia caracterizar, em linhas gerais, seu aluno autista?

- Qual a maior dificuldade que você enfrenta no trabalho com a criança autista?

COMUNICAÇÃO PROFESSOR/ALUNO AUTISTA

- Quais as dificuldades que você tem em se comunicar com o aluno autista?

- Quais as formas que você utiliza para se comunicar com o aluno autista nas situações do contexto escolar? Poderia falar sobre as estratégias que mais propiciam o alcance dos objetivos propostos?”

- Você concebe outras possibilidades e perspectivas do uso de estratégias/recursos que favorecem a compreensão dos alunos autistas relativa às atividades solicitadas?”

- Você concebe outras possibilidades e perspectivas do uso de estratégias/recursos que favorecem a comunicação dos alunos autistas?

- Você conhece recursos de Tecnologia Assistiva, a exemplo da comunicação alternativa, que podem ser usados para a comunicação com autistas? Poderia falar sobre esses recursos?

- Você consegue compreender gestos, expressões faciais, sons e vocalizações que seu aluno costuma fazer?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MESTRANDA: Emília Lucas Ribeiro
ORIENTADOR: Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Identificação / informações gerais

Nome da escola _____

Níveis de ensino _____

Total de alunos _____

Quantidade de alunos autistas _____

Caracterização do espaço físico da escola _____

Número de salas de aula _____

Sala de recursos multifuncionais _____

Monitor para acompanhamento do aluno autista _____

SOBRE O ALUNO

Como é o aluno? (idade, características etc.)

Qual o tipo de comunicação utilizada pelo aluno?

O aluno costuma se comunicar e interagir com o professor e com os colegas?

O aluno compreende ordens simples e gestos?

O aluno emite sons, palavras, apresenta ecolalia, inventa palavras?

O aluno apresenta gestos e expressões faciais para comunicar-se ?

O aluno usa o corpo de outra pessoa como ferramenta para se comunicar?

O aluno participa das atividades, espontaneamente?

Como o aluno se comporta? Apresenta comportamentos atípicos (estereotípias motoras, comportamento auto e heteroagressivos, etc.)

Permanece durante todo o turno dentro da sala de aula?

O aluno atende às solicitações da professora?

O aluno utiliza algum recurso de tecnologia assistiva?

O aluno conta com o apoio da sala de recursos?

A COMUNICAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO AUTISTA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Que estratégias o professor mais utiliza para comunicar-se com o aluno ?

O professor explica de forma individualizada as atividades propostas para o aluno autista?

O professor fala de forma excessiva com o aluno ?

O professor fala com frases simples e com apoio de gestos?

O professor faz perguntas direcionadas para o aluno?

O professor persiste para que o aluno dê respostas?

O professor utiliza algum recurso de Comunicação Alternativa?

O professor explica a rotina do dia para o aluno?

Nos processos de mediação, o professor utiliza objetos concretos ?

O professor utiliza ilustrações para favorecer a comunicação e compreensão das tarefas solicitadas?

O professor ajuda o aluno durante a realização das atividades?

Quais estratégias, o professor utiliza para favorecer a interação e comunicação do aluno autista com os demais colegas?

Ao longo da aula, quantas vezes, o professor direcionou a atenção e buscou

comunicar-se com o aluno autista?

O professor da sala de aula procura se articular com o profissional da sala de recursos, no sentido de buscar estratégias e recursos facilitadores da comunicação?

O aluno compreende ordens simples acompanhadas de gestos?