



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DENISE SERRA COSTA

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NA
ESCOLA REGULAR

Salvador
2016

DENISE SERRA COSTA

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NA
ESCOLA REGULAR**

Trabalho de conclusão de curso de especialização em Docência na Educação Infantil apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia orientado pela professora Cláudia Pedral.

Salvador
2016

DENISE SERRA COSTA

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NA
ESCOLA REGULAR**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Bahia, sendo requisito de avaliação para obtenção do título de especialista, Salvador-Ba.

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Claudia Pedral

Terapeuta Ocupacional, Psicomotricista e psicoterapeuta

Especialista em Educação Especial

Prof. . (a) Ingrid Campos de Oliveira Miranda

Psicopedagoga e Psicomotricista

e mestrado em Educação pela Universidad Interamericana-PY

Salvador

2016

Aos meus alunos queridos por terem me ensinado a aprender.

AGRADECIMENTOS

São tantos, e tão especiais....

À minha família por nunca deixar de acreditar em meu potencial e não terem permitido que eu desistisse.

À professora Cláudia Pedral, minha querida orientadora, pelos ensinamentos, pelo encorajamento e pela confiança depositada em mim.

À UFBA – Universidade Federal da Bahia pela realização deste projeto.

Às minhas professoras de ACPP, Neuza e Regina pelas aprendizagens, carinho, respeito e dedicação e à toda turma desta edição pelos saberes socializados.

Às minhas queridas companheiras e amigas Gerusa, Jaci, Luciane (in memoriam) e Sheila, pelas horas compartilhadas, pelos estudos, pelo companheirismo, pelas gargalhadas e também pelos momentos difíceis.

Às minhas amigas de Trabalho Ana rosa, Cláudia Passos, Maria Cláudia, Maria Jane e Sandra pelas contribuições, incentivo e paciência comigo.

À Rita Ferrão, minha querida amiga e coordenadora do CMEI Abrigo do Salvador pelo encorajamento, interesse e amor pela Educação Infantil.

Aos meus amigos Fabrício, Rejane e os nossos filhinhos de quatro patas pelos passeios, conversas e distrações.

À minha querida amiga Mirian pelas longas noites de apoio e companhia.

À minha amiga Luciana pelo material de estudo e apoio neste período.

Obrigada a Todos!

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central o processo de aprendizagem da criança com autismo na escola regular observado no Centro Municipal de Educação Infantil Abrigo do Salvador localizado no bairro de Brotas, na cidade do Salvador, no estado da Bahia. Tem como objetivo compreender como se dá o processo do desenvolvimento e aprendizagem da criança autista na escola regular, além de compreender o autismo e suas especificidades. Para fundamentar este trabalho me apoiei em autores como Orrú, Cunha, Sasaki, Cruz e Mantoan que ajudaram nos conceitos sobre o autismo e suas mudanças através do tempo, assim como foi posto como base as teorias de aprendizagem defendidas por Piaget e Vigotsky. A metodologia constitui-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, do tipo descritivo e de natureza teórica e empírica. A forma de investigação foi através de questionário aberto, pois através dele foi possível obter opiniões e recolher variadas informações sobre o tema em questão, tendo como fonte direta dos dados, e como instrumento, o professor. O procedimento para apreender os dados de campo foi realizado através da aplicação de questionários às professoras participantes da pesquisa. Os resultados obtidos a partir da análise de dados mostraram que as professoras apresentam um conhecimento superficial acerca do processo de aprendizagem da criança autista na escola regular e que o processo de aquisição do saber do aluno com autismo necessita de um olhar diferenciado.

Palavras – chaves: Aprendizagem, Autismo e Escola Regular.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	11
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	14
2.2 INCLUSÃO ESCOLAR.....	17
2.3 A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR - A EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.4 O DEFICIENTE NO CONTEXTO SOCIAL	23
2.5 A CRIANÇA AUTISTA	26
3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	29
3.1 O QUE É O DESENVOLVIMENTO NORMAL DA CRIANÇA	31
4. O AUTISMO E SUA HISTÓRIA	35
4.1 DIAGNÓSTICO	36
4.2 CARACTERÍSTICAS / CLASSIFICAÇÃO	38
4.3 COMPREENDENDO O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES.....	41
5. AUTISMO E APRENDIZAGEM	44
5.1 COMO O PROFESSOR PODERÁ CONDUZIR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	45
5.2 COMO O ALUNO COM AUTISMO APRENDE	47
6. METODOLOGIA	50
7. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	52
8. CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão vigora neste século como forma de diminuir a diferença e a exclusão. O movimento inclusivo mundial estruturado por meio de diferentes documentos vem apresentando formas que afetam diretamente o trabalho do professor com os alunos em todas as escolas. Assim, o princípio da educação inclusiva e os desafios colocados aos professores das escolas regulares trazem a importância da escolarização de alunos com necessidades educativas especiais.

O debate sobre a aprendizagem das pessoas com autismo fomentou a escolha pelo tema deste trabalho que faz parte de meu percurso nos caminhos da Educação Especial na escola regular.

Ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Pedagogia em 1996 e me formei no ano 2000. Após esse período, fiz especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial no intuito de me aprimorar na área de inclusão. Em 2006 passei no concurso da prefeitura, na Secretaria Municipal de Educação, onde atuo pela manhã no Instituto Guanabara com Atendimento Educacional Especializado (AEE), com adolescentes e adultos de 14 a 43 anos, todos com deficiência intelectual e à tarde sou professora do grupo 05 do Centro Municipal de Educação Infantil Abrigo do Salvador.

Aproveitei todas as oportunidades que me foram dadas durante este curso para colocar em prática o aprendizado adquirido e observar os resultados e os novos caminhos que por vezes se desvendavam.

O interesse pelo processo de aprendizagem da criança com autismo na escola regular surgiu quando recebi no ano de 2015 um aluno com diagnóstico de autismo numa sala de grupo 05, da Educação Infantil e não sabia o que fazer para “incluir-lo”, em todos os sentidos da palavra, naquele espaço.

Diante do exposto, surgiu o seguinte problema: Como será o processo de aprendizagem da criança com autismo na escola regular? Esse estudo objetivará compreender e investigar como o aluno com autismo aprende.

Essa pesquisa tem como enfoque o autismo, a inclusão e a aprendizagem e utilizarei como base as concepções de Orrú (2012), Cunha (2015), Cruz (2014), Sasaki (2006) e Mantoan (2008).

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre como o professor poderá conduzir o processo de aprendizagem na escola regular; discutir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança autista, além de compreender o autismo e suas especificidades.

Esses objetivos nortearão esta pesquisa, que trará uma abordagem teórica no segundo capítulo sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, relatando um pouco sobre o contexto histórico e social da educação inclusiva no Brasil.

No terceiro capítulo falarei sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança trazendo um pouco sobre o processo de construção do conhecimento abalizada em Piaget. Neste capítulo procurei transcrever também um pouco sobre as relações socioafetivas da criança com o professor.

No quarto capítulo, descreverei sobre o autismo e sua história falando um pouco sobre o diagnóstico, as características e classificação e também sobre a compreensão do autismo e as suas especificidades. No capítulo posterior, o sexto, será apresentada a metodologia da pesquisa na qual procurarei, através de uma abordagem qualitativa, apresentar os sujeitos envolvidos na pesquisa. No sétimo capítulo apresentarei a análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários para transcrever as respostas obtidas.

E por fim, trarei a conclusão na qual estará descrita a minha percepção sobre o estudo realizado.

2. INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A Inclusão, como processo social amplo, vem acontecendo em todo o mundo, fato que vem se efetivando a partir da década de 50. A inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania (SASSAKI, 1997). Segundo o autor, a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais.

“Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. (Sasaki, 1997, p.3)

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares ainda é um processo em construção. Precisamos qualificar os profissionais das instituições para o atendimento aos deficientes, principalmente com sensibilidade e respeito à diversidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58) e usa, indistintamente, os dois termos. A Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “atendimento educacional especializado”. Dessa forma, para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado. (FÁVERO, 2004, p. 84)

Mantoan (2006) nos traz que a inclusão acontecerá quando houver uma mudança de paradigma sobre o que entendemos como educação escolar e qual seu papel em nossa sociedade hoje. A autora nos traz ainda que “a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia” (MANTOAN, 2006), que só constroem barreiras para que a inclusão aconteça. Uma inclusão total e democrática, nesta perspectiva contrária a inclusão como socialização, sugere que deixemos de lado o pensamento

de que a massificação do ensino já seja o suficiente para a inserção de todos igualmente ao denunciar que a escola abriu espaço para os “(...) novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Por isso exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza (...)” (MANTOAN, 2006).

A criança com qualquer deficiência, independente das suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, precisa de educação, afeto, cuidado e proteção. Elas têm o direito de conviver, participar, interagir, trocar, aprender, brincar e ser feliz e não podem jamais, em instância alguma ser privada e excluída dos processos educativos. (RCMEI, 2015)

O Plano Nacional de Educação, elaborado para o curso de dez anos (2011-2020) determina em sua meta 1.9:

Fomentar o acesso à Creche e à Pré- Escola e a oferta o atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação Infantil. (PNE, 2014, p.3)

Sei que a integração destes alunos no ambiente escolar, promove novas habilidades que contribuirão para o seu desenvolvimento cognitivo. A escola precisa entender e conscientizar a todos que a integram que este processo de ensino-aprendizagem contribui para integração do indivíduo socialmente.

Trabalho num Centro Municipal de Educação Infantil e percebo que a partir do trabalho que pretendemos desenvolver na nossa unidade escolar e aquilo que está previsto no Projeto Político Pedagógico, é buscar incluir e aproximar ao máximo possível as pessoas com necessidades especiais no ambiente social, educacional e cultural, criando, assim, possibilidades e condições de respeito à dignidade humana.

Após a elaboração do projeto Político Pedagógico Institucional da Secretaria Municipal de Educação e um capítulo voltado para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, várias metas, estratégias, ações foram alçadas pela instituição maior, fazendo com que as escolas tenham mais esperanças de autonomia para garantir a defesa dos direitos e uma prática pedagógica eficiente e eficaz de referência para os alunos.

Entendo que a escola deve estar atenta às dificuldades que os alunos têm devido a sua deficiência. É importante que todos façam parte deste processo e se envolvam em prol da qualidade de ensino, assim como na melhoria no desempenho dos alunos.

Partindo dessa premissa, o meu objetivo principal na sala de aula é a relação que tenho com o meu aluno, procurando estratégias, recursos e vivências que facilitem a aprendizagem dele. Sendo assim, além de trabalhar as potencialidades do meu aluno com deficiência, também trabalho com as dificuldades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, indicam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas e que as práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas que contemplem o aprendizado através da brincadeira.

A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais - LDB (Lei 9394/96) promoveu os princípios de igualdade e condições para o acesso e permanência desses alunos na escola adotando nova modalidade que perpassa pela educação especial:

A LDB no seu artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; ...; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados ...; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas ...; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.(LDB, 1996)

A proposta da educação inclusiva reflete as recentes mudanças no paradigma atual da comunidade mundial, demonstrando maior preocupação com o ser humano em si, razão pela qual se destaca a atenção especial prestada aos direitos humanos. Em especial, esse movimento, de caráter mundial, caracteriza-se por ações políticas, culturais, sociais, e pedagógicas desenvolvidas para defender o direito de todos os alunos partilharem aprendizagens e espaço comum da escola, buscando minimizar uma possível segregação ou preconceito (BRASIL-MEC, 2007).

Para que esses direitos sejam respeitados e que esse movimento se efetive de acordo com a sua proposta, torna-se necessário repensar a organização das escolas e das classes especiais, exigindo-se mudanças estruturais e culturais desses espaços, a fim de que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas (BRASIL-MEC, 2007).

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva deflagrou o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial de ser um sistema paralelo, substitutivo do ensino comum. A perspectiva inclusiva traz um novo conceito de educação especial e, conseqüentemente, a inovação de sua prática. (MANTOAN, 2004)

Nesse contexto que se insere a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial – MEC/SEESP. Essa política representa um marco quando ressignifica a educação especial e sua grande novidade é o atendimento educacional especializado, visando atender às especificidades dos alunos que constituem seu público alvo. (MANTOAN, 2004)

O papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é, pois, muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que hajam extrapolados os espaços de atuação específica. Essas atribuições complementam e apoiam o processo de escolarização de alunos com deficiência regularmente matriculados nas escolas comuns. (MANTOAN, 2004, p. 43)

Os alunos com deficiência não são mais escolarizados em escolas especiais ou classes especiais, A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los. Portanto, há muito a ser feito para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva possa ser compreendida e praticada nas redes de ensino. (MANTOAN, 2004). Segundo a Constituição Brasileira de 1988 no artigo 208, inciso III:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

O curso Atendimento Educacional Especializado – AEE é um caminho necessário para todos os profissionais da educação. Por isso, tive oportunidade de realizá-lo no ano de 2011, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em convênio com o MEC/ SECADI/FNDE, totalizando 225 horas, no período de 21 de março de 2011 a 30 de outubro de 2011. Fui indicada por uma amiga de trabalho que havia concluído o curso e relatado suas contribuições no

ambiente educacional referentes à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Meu objetivo, ao ingressar nesse curso, era poder desfrutar de conhecimentos necessários para adotar técnicas e procedimentos metodológicos no envolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência. Essa oportunidade despertou meu interesse por auxiliar na minha formação continuada e contribuir na minha prática em sala de aula, atendendo melhor as particularidades dos alunos que fazem parte do contexto escolar no qual estou inserida.

O artigo 8º da Lei 7.853/89 especifica que recusar a inscrição de um aluno em qualquer escola, seja pública ou privada, por motivos relacionados a qualquer deficiência, é crime. Além de receber uma multa, os diretores ou responsáveis pela escola que se negar a matricular pessoas com deficiência podem ser punidos com reclusão de um a quatro anos.

A sociedade delimita historicamente as posições sociais a serem ocupadas por cada um, exercendo um poder que visa a controlar as experiências e as relações. O ser humano deve ajustar-se ao sistema e não o sistema às necessidades humanas e, nesse jogo, se consolida a exclusão para todo aquele que desvia do percurso esperado, como ocorre com indivíduos que apresentam alguma deficiência. (CRUZ, 2014). Diante disto a autora afirma:

Os debates mostram a importância de analisarmos o compromisso da escola, ao mesmo, a responsabilidade de várias instâncias institucionais, pois ela não pode, de maneira isolada, solucionar muitos dos problemas e entraves para modificar a situação de segmentos excluídos dos processos educativos. (CRUZ, 2014, p. 25-26).

Foucault (2005) argumenta que ser diferente significa atrapalhar a ordem natural dos fatos e, portanto, resta ao indivíduo à conformidade e submissão, ou a segregação e a penalização que, segundo o discurso da classe dominante são para o próprio bem do sujeito. Essa questão é dramática quando uma deficiência está envolvida, pois o sujeito não tem como seguir a norma; e a solução é posta na institucionalização (isolamento em instituição). O autor aponta ainda que, historicamente, a sociedade tem atribuído aos indivíduos, que apresentam deficiência e comprometimentos de conduta, a “causa” de suas incapacidades, incompetências e invalidades.

Jannuzzi (2004) ressalta a insuficiência desses processos no que se refere a deficientes, os quais desde a Antiguidade eram escondidos ou mesmo desconsiderados, já que poucos sujeitos eram escolarizados devido a problemas socioeconômicos. Destaca que nessa época havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família de qual o aluno fazia parte. Somente as crianças mais lesadas despertavam atenção, mas eram recolhidas em instituições.

A escola pouco democratizada, frequentada ainda, em grande parte, pelas camadas de nível socioeconômico mais favorecido, oferecia parâmetro facilitador de exclusão social de seus alunos, englobando como pessoas portadoras de deficiência, principalmente mental, muitas crianças que traziam manifestações de ambientes diferenciados e/ou mesmo sofriam a incompetência da escola nos seus currículos, inclusive com métodos e técnicas inadequados. (JANNUZZI, 2004, p. 171).

As mudanças de mentalidade não chegaram ainda a configurar uma real aceitação do diferente, o que faz perdurar a prática de segregação a qual, no que diz respeito ao sujeito com autismo, se materializa num viver recluso, circunscrito a espaços sociais para os “anormais”. Assim, a sociedade se protege e, mesmo hoje, o coloca em instituições quase asilares. (CRUZ, 2014)

Apesar de alterações nesse panorama, a antiga tendência permanece sob formas variadas, tanto que, na atualidade, os projetos de inclusão social e escolar parecem pautados por perspectivas excludentes e inconsistentes, com um efetivo acolhimento dos “incluídos”. (CRUZ, 2014). Segundo a autora:

O grupo social mais amplo – a sociedade de maneira geral – não está, de fato, preparado para a aceitação das diferenças e continua enxergando as pessoas a partir de suas limitações e de estereótipos, desconsiderando suas habilidades e seu potencial de desenvolvimento. (CRUZ, 2014, p.27)

No contexto atual, os rótulos e as categorias de exclusão continuam a existir, agora atualizados com nomeação alterada, como enfatiza Ferreira (1993). Ademais, o discurso e a prática sugerem que os processos de inclusão são efetivados sempre pelos “normais”, fortalecendo a ideia de que os fortes, ou seja, os que atendem ao padrão da normalidade social podem oferecer um lugar na sociedade aos que não atendem a esse padrão delimitado e demarcado culturalmente. (CRUZ, 2014)

Diante disso, surge a necessidade de criar uma lei destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

De acordo dados do Boletim Institucional AFAM, 2016, a mais nova lei em torno da proposta de inclusão, a LBI, (Lei Brasileira de Inclusão), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, - Lei 13.146/2015, suscita novas expectativas para as pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil, ao reiterar o direito e capacidade de atuação ativa destes cidadãos na sociedade. Foi ressaltado que a ideia de estruturação da lei foi lançada no Congresso nacional há quinze anos pelo deputado Paulo Paim, e no senado foi constituída a LBI, passando por importantes ajustes no texto original, que sugeria a retirada de qualquer termo que vinculasse a deficiência à incapacidade, propostos pela deputada Federal Marília Gabrili, relatora da Câmara. O Consultor legislativo da área de Cidadania e Direitos Humanos do Senado, Felipe Basile (2016), comentou:

A LBI foi um grande avanço. Agora, entramos em um período de ajustes. O ideal é criar uma cultura de inclusão e derrubar barreiras que ainda existem. Ao se exercer os direitos previstos na lei, devem surgir casos de punição por discriminação e isso vai ter um efeito cultural e pedagógico positivo. (Basile, 2016, p.28)

Novos passos foram dados com a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca, de 1994, e a LDB (lei de diretrizes e bases) de 1996. Assim, chegamos ao Plano Nacional de Educação (PNE- 2011 a 2024) que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Por conseguinte, promover mudanças, no sentido de substituir padrões de regularidade, demanda algumas providências de ordem teórica e prática. É preciso contemplar perspectivas de forma a permitir que as diferenças sejam percebidas como enriquecimento e não como obstáculos (MEC/SEB/FNDE,2007).

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente no Brasil, o acesso de indivíduos com necessidades educativas especiais à escola vem sendo garantido por diversos documentos e instrumentos legais nos âmbitos: municipal, estadual, federal, nacional (CRUZ, 2014).

Essa tendência emergiu e se intensificou na década passada, como parte de um movimento internacional que ganhou visibilidade principalmente com a proposta de “escola para todos” (Declaração de Jomtien, 1992) e a de atendimento aos alunos especiais (Declaração de Salamanca, 1994). Em razão disso, algumas escolas têm garantido serviço especializado e acompanhamento aos deficientes, sejam em salas de recursos ou acompanhamento conjunto em instituições especializadas no período de contraturno ao do ensino regular (CRUZ, 2014)

Apenas o acesso ao ensino regular não é pré-requisito para a inclusão desses indivíduos no sistema educacional. Garcia (2008) destaca que, para facilitar o ensino-aprendizagem desses sujeitos, é preciso compreender e avaliar como esses processos estão sendo desenvolvidos.

Ainda que a implantação dos serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica. (Garcia, 2008, p.21)

Em linha semelhante, Garcia (2008) destaca a importância de estabelecer relações entre o movimento de inclusão e a globalização. Na implementação da proposta inclusiva, condições relativas a diferenças regionais, individuais e outras são desconsideradas, sendo privilegiados mecanismos uniformes que almejem atender à população “globalizada”, em busca de homogeneização dos indivíduos. A autora enfatiza que pensar as políticas educacionais por esse prisma conduz a uma compreensão destas como produtoras de uma hegemonia discursiva.

Mesmo com algum progresso no reconhecimento à capacidade de aprendizagem de indivíduos com necessidades especiais, Vasques (2008) afirma que, a não ser em experiências isoladas, o processo ainda não se concretizou, pois muitos fatores dificultam a concretização da inclusão social e escolar dessas pessoas.

O ensino regular, em todos os níveis escolares, tem demonstrado não possuir estrutura para esse trabalho. Entre os problemas, podem ser citados os seguintes: elevado número de alunos por sala de aula, visão equivocada do processo de avaliação e despreparo dos professores e outros profissionais.

Sou professora, especialista em Psicopedagogia e em Educação especial. Atuo num Centro Municipal de Educação infantil, escola regular, numa classe de grupo 03 e numa Instituição com adolescentes com deficiência intelectual. Diante disso, posso relatar que o fato de estar numa instituição onde são feitas intervenções num grupo de 08 alunos, todos com os mesmos tipos de dificuldades, o trabalho torna-se muito mais fácil e eficaz do que na escola regular numa turma de 20 alunos.

Inclusão ou exclusão? Como podemos falar destas duas vertentes se muitas vezes estamos falando de quem foi excluído a vida toda? Quando falamos em inclusão estamos nos direcionando à luta das minorias na defesa de seus direitos. Deve-se repensar no sentido concreto da palavra inclusão e de que forma a educação contribui para a efetivação deste processo, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo da construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. (Bueno, 1998).

Nesse sentido, a educação precisa ser revista, assim como seu currículo, sendo necessárias algumas adaptações a fim de que ocorra uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais, levando em conta suas potencialidades e limitações, não esperando apenas resultados quantitativos favorecendo uma pequena parcela dos alunos. (Bueno, 1998).

A proposta de uma sociedade inclusiva baseia-se no reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de qualquer formação social. Partindo desse princípio tem uma visão progressiva onde a ética e os valores morais servem de cenário para que os Direitos Humanos sinalizem a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, independentes das peculiaridades de cada indivíduo. (Bueno, 1998).

Destaca o autor:

Mas temos que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativos, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (Bueno, 1998, p.27).

A inclusão vem no decorrer dos anos, procurando meios para a não exclusão escolar e sugerindo ações que garantam o acesso e continuação deste aluno com

deficiência no ensino regular até as séries finais. No entanto, o preconceito está muitas vezes enraizado na própria família, que não sabe como conduzir as dificuldades encontradas por seus filhos no ambiente escolar e na sociedade como um todo, porém quando confrontados aos desafios acabam-se por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados. (Bueno, 1998).

Contudo a inclusão coloca inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. A realidade de cada aluno deve ser avaliada trazendo-o para sala aula, já que sabemos das controvertidas posições e opiniões sobre este tema. Bueno (1998) diz que:

Não podemos deixar de destacar a importância do papel do professor mediador, pois é difícil repensar sobre o que estamos acostumados a fazer para adaptar-se a uma metodologia que permita ao aluno com deficiência ter acesso ao conhecimento; além do mais a escola está estruturada para atender às necessidades destes indivíduos e com tudo isso, trabalhar com a pluralidade. (Bueno, 1998, p.32).

A intenção é traçar objetivos que venham a incluir os deficientes nos nossos sistemas educacionais com intuito de promover o desenvolvimento pleno da pessoa. Temos que refletir sobre a educação em geral para pensarmos em inclusão da pessoa com deficiência. Há também que se lembrar de que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidade que não podem ser desconsiderados, pois fazem parte de sua história de vida, exigindo uma forma diferenciada no sistema de aprendizagem (Bueno, 1998).

Entretanto, para que a inclusão ocorra efetivamente não basta estar garantida na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativamente planejados e contínuos para garantir uma educação de ótima qualidade (Bueno, 1998). Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003. Segundo a Revista Nova Escola (Maio/2005):

[...] este número teve uma queda de 21,4% em 6 anos. A educação é um bem enorme que produz benefícios pessoais durante toda a vida. Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, a escolarização é um passo fundamental no desenvolvimento psicoafetivo e no processo de socialização. Conviver com pessoas de diferentes origens e formações em uma escola regular e inclusiva pode ajudar ainda mais as pessoas com deficiência a desenvolverem todas as suas capacidades. (Revista Nova Escola, 2005, p.32)

Deve-se, contudo, ter a sensibilidade de perceber que cada aluno tem a sua independência e limitações independentemente de ser deficiente ou não. O perfil de cada um depende do grau de desenvolvimento que este apresenta cognitivamente que está relacionada às habilidades e às dificuldades em determinadas áreas. Cada deficiência possui suas particularidades, por isso, merecem a atenção de pais e professores, assim como o aprendizado adequado às suas necessidades.

2.3 A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR - A EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola como espaço democrático de inserção social precisa respeitar e cultivar as diferenças, promovendo a aproximação e a convivência livre de preconceitos.

Vivi uma experiência difícil e inesquecível em 2015 quando era professora do grupo 05, numa escola regular, com 25 alunos numa sala de aula, recebi um aluno com diagnóstico de autismo, entrando pela primeira vez no ambiente escolar. No primeiro momento foi muito complicado, pois era uma criança que não interagia com outras crianças, apresentava uma alteração no comportamento social, evitava contato visual, repetia certos movimentos (movimentos corporais estereotipados), muitas vezes era agressivo e não se comunicava verbalmente.

Sua mãe não se sentia segura para deixá-lo na sala de aula sem que ela estivesse presente e, na verdade, naquele primeiro momento me sentia mais segura com a presença dela.

Passei a ver a necessidade de ter uma ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) exclusiva para ele, visto que necessitava de atenção e cuidado o tempo inteiro. Ele corria pela sala, gritava muito, não sentava em momento nenhum, pegava vários objetos pra ficar rodando, comia os lápis de cera e colocava na boca tudo o que estivesse na lixeira, além de subir nas mesas, bater nas portas dos armários e subir na estante.

Fiquei muito preocupada com essa situação então, me preparei para receber esta criança, conhecendo tudo a seu respeito, organizando o ambiente de acordo com as suas necessidades e, preparando a rotina para que fosse visualmente compreendida por ele.

Sei que ao ingressar na escola, a criança precisa se sentir acolhida e a melhor forma de fazer isso é a conhecendo melhor, ou seja, buscando informações com pais e observando atentamente a sua conduta. Dessa forma, foi mais tranquilo para mim estabelecer um plano de trabalho realista e coerente com as necessidades dele, considerando suas limitações e valorizando suas potencialidades.

Percebi que para o autismo, o convívio social é de extrema importância, pois seria nesse meio que ele iria se desenvolver e/ou aprimorar habilidades de comunicação social e habilidades cognitivas necessárias para o seu desenvolvimento com um todo e o processo de inclusão seria incentivado.

É fundamental que se entenda que as necessidades especiais não decorrem linearmente das condições individuais, mas apresentam-se concreta e objetivamente na relação entre a pessoa e as situações de vida. (MAZZOTTA, 2002)

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEI, 2015) diz que:

Aprender a reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças é fundamental para que a riqueza da pluralidade vença o medo e os preconceitos que levam ao conflito. Neste cenário, a escola tem um papel fundamental e a Educação Infantil se constitui em ambiente privilegiado para a construção dessas aprendizagens. (RCMEI, 2015, p.31)

Nesse sentido, “a estrutura organizacional e de gestão do espaço escolar infantil precisa tomar como eixo predominante a criança com suas identidades de raça, gênero, classe social, dentre outras”. As escolas de Educação Infantil, cujo eixo educativo efetivamente é a criança em sua diversidade, enquanto ser histórico e cidadão de direitos favorecem a construção positiva de suas identidades. (SANTOS, 2010, P.68)

A instituição de Educação infantil, portanto inserida neste cenário de diversidades, onde residem pessoas com aparências e estilos variados, linguagens e costumes diferentes, diferentes orientações sexuais, identidades de gêneros,

deficiências, tradições espirituais, etnias e origens distintas, deverá reconhecer a constituição plural de suas crianças, olhar de modo acolhedor para as diversidades, buscando a estruturação de sua função sociopolítica e pedagógica com vistas ao fortalecimento de formas de atendimento articuladas às especificidades étnicas, culturais, religiosas e linguísticas de cada comunidade. (RCMEI, 2015)

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEI, 2015) traz que:

é fundamental entender, que a inclusão não é exclusividade educativa de crianças com deficiências e que, para esta acontecer, não basta adaptar o espaço físico e ter profissionais especializados. Isto é preciso, mas não é o suficiente porque uma instituição de Educação Infantil com olhar voltado para a inclusão social e educacional conseguirá entender que a diversidade é inerente à condição humana e que todos têm que ser acolhidos, independentemente da sua posição no mundo e do lugar na sociedade, promovendo o respeito às diferenças e igualdade de direitos. (RCMEI, 2015, p.31)

Um dos desafios, portanto, é tornar o currículo inclusivo, pois a criança, desde pequena, precisa conhecer as singularidades do mundo, aprendendo a viver, respeitar e construir sua identidade em uma sociedade plural e global. (RCMEI, 2015)

As instituições precisam pensar seus projetos de forma dinâmica, ousada, criativa e inclusiva, garantindo plena participação e aprendizagem coletiva, da comunidade escolar e da família. O currículo na Educação Infantil deve, portanto, ser organizado de forma a oferecer múltiplos espaços de experiências e elaboração de conhecimentos, utilização de diferentes linguagens, processos de socialização e desenvolvimento da autonomia, elementos que se constituem em aprendizagens essenciais, das quais todas as crianças devem participar, mesmo aquelas que requerem apoio e suporte específicos e contínuos. (RCMEI, 2015)

2.4 O DEFICIENTE NO CONTEXTO SOCIAL

A Constituição Federal (1988) em seu artigo 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) afirma que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

A fim de contribuir para o exercício do direito a educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, o Decreto 186/2008 determina que os Estados assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 no artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do Programa Escolar. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

Todos os seres humanos nascem livres iguais, em dignidade de direitos... (Art. 1º.), ... sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (Art.2º.). Por qualquer situação entendemos também a situação dos portadores de necessidades especiais e seus direitos. Em seu Artigo 7º., proclama que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei...”. No Artigo 26º. Proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem direito à educação”. A educação deve ser gratuita. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p.2)

Esta Declaração assegura às pessoas com necessidades educativas especiais os mesmos direitos a uma vida digna, ao desenvolvimento pessoal e a livre participação na vida da comunidade. Segundo a Convenção da Guatemala (1999), o termo deficiência:

Significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001).

Atualmente a sociedade brasileira vive um momento contrário à discriminação, considerando a demanda humana por igualdade. A atenção às diferenças ganhou centralidade nas discussões. O direito, muitas vezes negado à pessoa com deficiência ou transtornos globais, entra na pauta iminente das demandas sociais, pela necessidade de preparação dos espaços escolares e profissionais. São desafios impostos pelas questões que emergiram da família, da cultura e das minorias no contexto dos direitos do indivíduo. Tais desafios ajudaram a fomentar, nos últimos anos, relevantes movimentos na política de inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista (CUNHA, 2015).

É preciso consolidar as conquistas alcançadas até aqui. Uma delas, certamente, é a Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012, “Lei Berenice Piana”, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista. Trata-se de um avanço na consolidação de políticas públicas inclusivas, sem preconceitos e distinções. Um movimento de anos, não poucos. Uma vitória para aqueles que por ela laboraram, principalmente pais e familiares (CUNHA, 2015).

Na lei, encontram-se princípios de ações democráticas, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar entre diversos saberes. Mais do que boas intenções, a lei precisa ser vista como um instrumento eficaz, legítimo e legal para pôr em prática ações que irão superar os obstáculos e as limitações historicamente impostas às pessoas veem o espectro (CUNHA, 2015).

Dentre outros benefícios, a publicação desta lei fez o autismo ser considerado uma deficiência. As crianças e os adolescentes que estão em idade escolar podem ser os maiores beneficiados, já que a Lei reafirma a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno, objetivando o diagnóstico precoce, coadunando-se com a democratização e universalização do ensino (CUNHA, 2015).

No campo educacional, sem dúvidas, é possível ver com maior clareza os avanços das políticas inclusivas no Brasil: dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP- mostram que entre 1998 e 2010 houve um aumento do número de alunos da educação especial matriculados em escolas comuns de 100%. Em 1998, dos 337,3 mil alunos contabilizados em educação especial, apenas 13%, isto é, 43,9 mil, estavam matriculados em escolas

regulares ou classes comuns. Em 2010, dos 702,6 mil estudantes, 484,3 mil (69%) frequentavam a escola regular. O último Resumo Técnico do Censo Escolar do INEP mostrou um aumento de 9,1% no número de matrículas na educação especial, que passou de 752.305 matrículas em 2011, para 820.433 em 2012, mantendo-se o mesmo percentual de alunos nas escolas regulares. (CUNHA, 2015).

2.5 A CRIANÇA AUTISTA

As habilidades de uma criança autista podem ser altas ou baixas, dependendo do nível de coeficiente intelectual. É marcado pela dificuldade de comunicação, de estabelecer interações sociais e por comportamentos monótonos e repetitivos. Geralmente tem uma síndrome associada. Segundo o Dr^o Leandro Teles (2015):

Uma criança autista, na maioria das vezes, não apresenta alterações visíveis no rosto ou no corpo. Quando bebês se alimentam bem e são ativos. Os sintomas começam a se instalar nos três primeiros anos de idade. Alguns primeiros sinais que os pais deve estar atentos já aparece nos 9 meses. Não se aconchegam ao colo da mãe ou do pai, ao mamar são incapazes de fixar o olhar nos olhos da mãe, não sorri, não emite sons que possam chamar a atenção dos adultos. Com 1 ano não olham quando são chamados pelo nome e após os 2 anos, não usam mais de 2 palavras que não sejam repetição. (TELES, 2015, p.30)

O autismo não aparece em exames de rotina. O diagnóstico é baseado em queixas familiares e escolares, aliada a avaliação médica estruturada e critérios estabelecidos por DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria) e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS). (TELES, 2015)

Ao longo das duas últimas décadas, o mundo vem discutindo, no campo da educação, o que vem a ser inclusão, o e qual a maneira de fazê-la. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais por apresentarem autismo deve ser realizada de modo criterioso e bem orientada, que vai variar de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno. (MEC, 2003). Maria de Fátima Pereira Borges (2000) em sua tese defendida acerca do autismo diz:

A criança deficiente tem as mesmas necessidades emocionais que as outras crianças. Ela necessita de amor, sem ser sufocada com cuidados ou ser sujeita à supertolerância e, acima de tudo, deve ter oportunidades para realizações, autocontrole e o direito de alcançar um lugar de adulto, independente, na sociedade. (BORGES, 2000)

O professor deve ensinar seu aluno com autismo a aprender e deve trabalhar em colaboração com a família. O aluno com necessidades educacionais especiais por apresentar autismo, pode apresentar dificuldades de organização e de memorização de suas responsabilidades. Portanto, pode ser necessário ter um roteiro especial de apoio. O professor deve sempre se certificar de ter a atenção desse aluno, tomando cuidados como: sentá-lo na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos várias vezes para ter certeza de que ele está executando as devidas tarefas. Embora não seja aconselhável que o aluno tenha um acompanhante exclusivo, pode ser que necessite de um acompanhante para ajudá-lo nos primeiros dias a organizar-se de acordo com a rotina da sala ou em algumas atividades. Organização do aluno, como uma agenda ou um caderno com fotos das atividades. No caso das salas da pré-escola, uma agenda contendo o roteiro dos trabalhos do dia em forma de fotos é quase indispensável. (MEC, 2003)

Uma das maiores dificuldades, em geral, é a dificuldade de interação desse aluno com os colegas. Muito frequente, em salas da pré-escola, que as meninas tendam a proteger e amparar esse aluno. Esse comportamento deve ser incentivado com naturalidade. A interação não deve ser imposta, mas deve ser incentivada, e, se necessário, estimulada, por meio de algumas estratégias. (MEC, 2003)

Inserir o autista na sala de aula é a melhor forma de estimular as capacidades do portador. Além disso, as outras crianças da turma aprendem a lidar com as diferenças e tornam-se adultos com menos preconceitos”, explica César de Moraes, coordenador do Departamento de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP).

Devemos lembrar também o que é definido na Constituição: todo cidadão tem direito à saúde e educação. Partindo dessa premissa, o autista é um cidadão e o processo educacional é o mesmo. (MORAES, 2015, p.6)

O autismo possui graus de intensidade. Segundo o médico, quadros mais severos normalmente são acompanhados de total isolamento e mutismo, quando o indivíduo não fala ou de linguagem e movimentos estereotipados intensos.

É diferente dos casos mais leves. Nestes, as alterações no falar são sutis e envolvem, muitas vezes, uma linguagem pedante ou a criação de neologismos (inventar palavras), afirma Francisco.

O psiquiatra César de Moraes enfatiza que essa condição não deve ser confundida com retardo mental. “De forma alguma podemos afirmar que são a mesma coisa. Apesar da maioria dos indivíduos autistas apresentarem o retardo associado, por volta de um quinto deles possui um nível intelectual normal”, afirma. Sabe-se também que algumas crianças que possuem o distúrbio apresentam habilidades extraordinárias, como memória fotográfica, aptidão para realizar cálculos matemáticos complexos ou afinidade com instrumentos musicais.

Na etapa pré-escolar se mostra estranho, não fala. Custa-lhe assumir-se e identificar aos demais. Não mostra contato de forma alguma. Podem apresentar condutas agressivas inclusive consigo mesma. (Revista Guia Infantil, 2015)

Algumas crianças autistas aprenderão a ler mais facilmente por métodos fônicos, e outras aprenderão com a memorização das palavras. Grandin (1997) diz:

“Use métodos visuais concretos para ensinar números e conceitos. Um brinquedo matemático me ajudou a aprender números. Ele consistia em um jogo de blocos que tinha comprimentos diferentes e cores diferentes para os números de um a dez. Com isto, aprendi a adicionar e subtrair. Para aprender frações, meu professor tinha uma maçã de madeira cortada em quatro partes e uma pêra cortada ao meio. A partir daí, aprendi o conceito de quatro e metades”. (Grandin, 1997, p.26)

O vínculo afetivo e a motivação é essencial para uma inclusão com qualidade. Algumas dessas crianças apresentam comportamentos destrutivos (birra exagerada, onde a criança apresenta dificuldade para se acalmar, desencadeando comportamentos autolesivos e/ou heterolesivos), é importante investigar a razão deste comportamento, onde ocorre, quando e em qual situação ou na presença de quem ou do que este comportamento aparece. É de extrema importância o relato destes acontecimentos para a equipe terapêutica que acompanha a criança, a troca de informações entre as pessoas que participam da vida desta criança vai ajudar entender determinados comportamentos e juntos encontrar soluções para os mesmos. (Soares, 2015).

3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ao analisar as dificuldades de uma criança, temos que analisar seu jeito próprio de aprender, seu grupo familiar e seu desenvolvimento naquele momento. A criança, ao nascer vem preencher um espaço que já lhe foi preparado, repleto dos desejos e perspectivas de seus pais.

Na instituição escolar na qual trabalho não há sala com recursos para atender alunos com necessidades educacionais especiais, os materiais disponíveis para o trabalho com essa clientela são poucos, a maioria são confeccionados pelos próprios educadores.

Como no meu dia a dia já vivencio a prática das questões ligadas ao AEE e ao processo de inclusão das pessoas com deficiência na Instituição que atuo no outro turno, a oportunidade de realizar esse trabalho com crianças de 5 anos, na rede regular de ensino, aparece num momento muito oportuno.

Ao longo da minha convivência com crianças com deficiências incluídas na escola comum, sempre busquei desenvolver um trabalho de qualidade, carinho e respeito, apesar de não ter tido nenhum aluno especial na minha sala de aula.

A chegada deste aluno, este ano, despertou em mim o desejo de atuar com ele na minha sala, o que permitirá repassar meus conhecimentos contribuindo para que a inclusão verdadeira aconteça na prática.

Para isso, a pessoa com necessidades educacionais especiais precisa de estímulos nas suas potencialidades e não na sua deficiência. O sucesso está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e as limitações são reconhecidas, mas não conduzem, nem restringem o processo de ensino.

Algumas das dificuldades presentes nas pessoas com autismo são: déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos três anos de idade e frequentemente está associada a algum grau de deficiência mental. (CUNHA, 2008)

Acredito que o trabalho junto a pessoas com deficiência, além de realização profissional, pessoal e social, representa para mim um grande desafio, pois senti a necessidade de buscar conhecimentos específicos para me capacitar e desenvolver atividades adequadas para este aluno.

Sempre sonhei com momentos melhores para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, sendo assim, viso continuar a minha formação para me preparar e me qualificar na área, e também facilitar a atuação como docente de alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante disso, surge um questionamento: Como devo trabalhar com o aluno autista na Educação Infantil?

Desta maneira, a minha linha de pesquisa será em torno do autismo infantil. Farei uma investigação científica para tentar resolver o problema que tenho dificuldade na minha prática docente hoje.

A motivação para construir este projeto surgiu da necessidade de encontrar soluções para a seguinte pergunta: Como se dá o processo de aprendizagem da criança autista na escola regular?

Dessa forma, o professor através deste trabalho poderá buscar estratégias de aprendizagem, procedimentos, ter acesso ao conhecimento e à informação. O processo de aprendizagem e suas interações com o ensino têm sido alvo de inúmeros estudos e avanços das mais variadas áreas em busca de sua compreensão. No entanto, os diferentes olhares teóricos convergem para o mesmo ponto: a valorização qualitativa das interações sociais que o indivíduo estabelece em suas aprendizagens formais ou acadêmicas e as informais, que estão ligadas ao seu meio familiar e social. Cunha (2015) utiliza-se da argumentação que:

Toda a equipe pedagógica da escola, bem como funcionários e outros profissionais precisam lidar com os aspectos emocionais do espectro. É frequente crianças e adolescentes passarem mais tempo no ambiente escolar do que efetivamente com os pais. Por essa razão, a educação emocional não pode estar dissociada da ação pedagógica, a fim de se tornar uma habilidade a mais para o aprendente; de propiciar maiores condições para a desnvoltura nos conhecimentos acadêmicos. (CUNHA, 2015, p.72)

Para aprender, a criança necessita estar preparada para fazer um investimento pessoal, no sentido de renovar-se com o conhecimento. Implica num

movimento que envolve tanto o uso de estímulos externos variados, quanto suas possibilidades sócioafetivas. A aprendizagem vai acontecendo à medida que a criança vai construindo internamente uma série de significados que são resultado de suas interações contínuas com o seu meio social. (ASSIS, 2002)

No problema de dificuldade de aprendizagem é imprescindível recorreremos à história do indivíduo para chegarmos ao significado do sintoma. O sintoma na aprendizagem é diferente dos outros sintomas, uma vez que o que fica comprometida é a capacidade de aprender, e não alguma parte do corpo. (THIAGO, 2005)

É a família que transmite noções iniciais de poder, autoridade, hierarquia, respeito, cidadania e onde se aprende habilidades diversas. Aprendem ainda, a enfrentar situações adversas, a flexibilizar nos momentos necessários, a negociar com empatia, enfim, a família é o primeiro referencial de aprendizagem da criança. À medida que vive em família, e se submete aos seus rituais, processos e desenvolvimento, ela vai se individualizando, diferenciando-se em seu contexto familiar. Deste modo, a criança constrói seu modelo de aprendiz e a forma como vai se relacionar com o conhecimento. (SOUZA & FILHO, 2008)

Marturano (1998), ressalta a importância do papel que a família desempenha no desenvolvimento integral da criança, através da estimulação contínua que o convívio e experiências diárias proporcionam. Segundo o autor, a atuação da criança nas tarefas de rotina do âmbito familiar beneficiam as possibilidades de aprendizagem e autonomia para “o agir” em diferentes situações.

3.1 O QUE É O DESENVOLVIMENTO NORMAL DA CRIANÇA

Sobre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky diz que são fatos distintos e relacionados, sendo preciso considerar o nível de desenvolvimento já conquistado e também o nível de desenvolvimento proximal, ligado à capacidade de resolução de problemas, a partir do auxílio de outras pessoas que se encontram mais possibilitada, indicando que poderá ser autônoma no porvir quando o seu nível de desenvolvimento o permitir. (Orrú, 2012)

O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. [...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VIGOTSKY:1994: 118-119)

Vigotsky (1994), estudando a questão da aprendizagem e sua influência no processo de desenvolvimento mental, elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP), no qual explica que:

[...] é 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,1994,p.97).

Com relação às atividades escolares, a ação mediada na Zona de Desenvolvimento Proximal desperta processos internos diversos e executa funções e processos até então não maduros no aluno, auxiliando o professor, enquanto agente de mediações, como um instrumento importante em seu trabalho, levando-se em conta as mediações histórico-culturais presentes em situações e contextos escolares. (Orrú, 2012)

O professor, em sua relação com o aluno, conduz a apreensão dos significados tomados, como também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. Ele atua como um agente de mediações entre o contato de seu aluno e a cultura que é desenvolvida na relação com os outros, proporcionando aquisição de conhecimentos a partir de circunstâncias diversas que geram a compreensão significativa.

De acordo com Piaget, as crianças possuem um papel ativo na construção de seu conhecimento, de modo que o termo construtivismo ganha muito destaque em

seu trabalho. O desenvolvimento cognitivo, que é a base da aprendizagem, se dá por *assimilação* e *acomodação*. Quando na assimilação, a mente não se modifica. Quando a pessoa não consegue assimilar determinada situação, podem ocorrer dois processos: a mente desiste ou se modifica. Se modificar, ocorre então a acomodação, levando a construção de novos esquemas de assimilação e resultando no processo de desenvolvimento cognitivo. Somente poderá ocorrer a aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação. Para modificar os esquemas de assimilação é necessário propor atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos alunos. (MOREIRA, 1995)

De acordo com Piaget, apenas a acomodação vai promover a descoberta e posteriormente a construção do conhecimento. O conhecimento real e concreto é construído através de experiências. Aprender é uma interpretação pessoal do mundo, ou seja, é uma atividade individualizada, um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências. O papel do professor é então aquele de criar situações compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiar os alunos. (MOREIRA, 1995)

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em quatro fases: 1º Sensório-motor (até os 2 anos), 2º Pré-operacional (dos 3 aos 7 anos), 3º Operatório Concreto (dos 8 aos 11 anos) e 4º Operatório Formal (a partir dos 12 anos). O professor deve provocar o desequilíbrio na mente do aluno para que ele, buscando então o reequilíbrio, tenha a oportunidade de agir e interagir. Quando houver situações que gere grande desequilíbrio mental, o professor deve adotar passos intermediários para adequá-los às estruturas mentais da fase de desenvolvimento do aluno. O aluno, dessa forma, exerce um papel ativo e constrói seu conhecimento, sob orientação constante do professor. (MOREIRA, 1995)

O professor deve propor atividades que possibilitem ao aluno a busca pessoal de informações, a proposição de soluções, o confronto com as de seus colegas, a defesa destas e a permanente discussão. O conhecimento é construído por informações advindas da interação com o ambiente, tocando esta teoria com aquela proposta por Vygotsky, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior. (MOREIRA, 1995)

Sabemos que todos precisam aprender juntos, claro que os educadores precisam ser qualificados para saber lidar com as diferenças mas nem sempre é assim na maioria das vezes inovar é a palavra da vez para alguns professores.

Muitas vezes, essas projeções idealizadas, essas expectativas exageradas em torno da aprendizagem da criança, são rígidas e inflexíveis, dificultando sua formação. Assim, há o empobrecimento no processo de aprendizagem da criança pelos pais, que caem no esquecimento de que todo ser tem que ter como base em sua formação o respeito a sua individualidade e o reconhecimento por meio de suas potencialidades.

A participação, a aproximação e o convívio dos pais são fundamentais para ampliar as condições de ensino aprendizagem.

Assim, a ação docente deve assumir uma postura crítica frente à realidade que está atuando. Deve responsabilmente proporcionar a reflexão capaz de gerar a inovação e a criatividade e a partir dela assumir coerentemente uma postura educativa, capaz de promover transformações educacionais e sociais. Os sujeitos do processo educativo são conscientes de suas deficiências, e, portanto, o ato de ensinar o ato de ensinar e o ato de aprender devem ser permanentes.

Apesar de toda essa certeza, ainda há muito destaque em conceber que a educação é resultado simplesmente da transmissão do conhecimento. É necessário que a instituição de ensino procure despertar a consciência da urgência em ampliar as capacidades dos educandos utilizando conteúdos que tenham significado prático e utilizando metodologias que proporcionem a relação lógica e produtiva entre o que está aprendendo e a sua vida.

A compreensão e a aprendizagem são inseparáveis. Toda experiência traduz-se em aprendizagem e a aprendizagem é a base da compreensão e vice-versa. Conforme destaca Smith (1999):

(...) não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é à base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo.

4. O AUTISMO E SUA HISTÓRIA

O tema do Autismo é relativamente recente nos campos da psiquiatria e da psicologia. O conceito de autismo só começou a ser elaborado na década de 1940, no intuito de explicar e contextualizar o jeito de ser de algumas pessoas que, naquela época, eram consideradas como doentes mentais.

É importante frisar, que na atualidade, o autismo não é considerado como uma doença, mas sim como uma condição, ou seja, como um conjunto de características que afeta o desenvolvimento ou a capacidade de socialização com outras pessoas. O conceito de autismo evoluiu muito desde a sua inserção, mas ainda é alvo de discussões entre os profissionais da saúde mental, colocando-o em constante desenvolvimento.

Os manuais psiquiátricos atuais como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição) e a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição), classificam o autismo de acordo com critérios e características observáveis.

Outro fator relevante foi a grande mudança na conceituação do autismo, entre a versão anterior e atual do DSM, na qual a condição passou de um tópico específico do Transtorno Invasivo (ou Global, de acordo com a versão do manual e/ou tradução) do Desenvolvimento, para uma categoria única e mais ampla, chamada Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa “por si mesmo”. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo. É comum, também, a utilização de adjetivos para se denominar o autismo, tais como: autismo puro, núcleo autístico, autismo primário (no caso de não associação com outras patologias), autismo secundário, autismo de alto funcionamento, autismo de baixo funcionamento, entre outros. (Orrú, 2012)

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Suíço Eugene Bleuler; na intenção de categorizar pacientes que apresentavam sintomas de esquizofrenia e se mantinham “fechados” em seu próprio mundo.

Mas, foi só em 1943, nos Estados Unidos, que o psiquiatra infantil austríaco Leo Kanner empregou o termo utilizado por Bleuler; para descrever 11 crianças que possuíam dificuldades em se relacionar com os outros. Além disso, Kanner também enquadrou outras características como: dificuldade em se adaptar às mudanças de rotinas; sensibilidade aos estímulos (especialmente estímulos sonoros e toques); ecolalia (propensão a repetir as palavras do orador); além de outras dificuldades relativas à linguagem e à execução de atividades espontâneas.

Enquanto Kanner se concentrava nessas características, na mesma época, outro psiquiatra austríaco chamado Hans Asperger, desenvolvia seus estudos com crianças. Asperger pontuava alguns aspectos e características que considerava como positivas, como uma boa memória e um bom potencial intelectual. As crianças estudadas por Asperger possuíam de fato alguns déficits, mas com a fala normal, um intenso foco e um grande interesse num assunto específico. Essas características despertaram a atenção do psiquiatra. Asperger publicou o artigo intitulado “A Psicopatia Autista na Infância” numa revista científica, em 1944.

As primeiras pesquisas comportamentais, enfocando a criança com autismo foram realizadas em laboratório, com o objetivo de explicitar, de forma concreta, a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem ao estudo de crianças com distúrbios de desenvolvimento a partir de adequações ambientais que provocavam alterações no comportamento dessas crianças. Na década de 60 relataram diversos programas de intervenção que apresentavam os princípios da teoria de aprendizagem como aplicáveis não apenas a comportamentos simples, mas também a outros de natureza mais complexa e clinicamente significantes.

4.1 DIAGNÓSTICO

O Autismo pode ser definido como um transtorno que acomete a sequência e a qualidade do desenvolvimento infantil. É caracterizado por alterações sociais, de comunicação e também pela presença de interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos, com início dos sintomas antes dos três anos de idade (American Psychiatric Association, 2013).

Segundo Gary B. Mesibov (2011) o autismo é um transtorno de desenvolvimento caracterizado por dificuldades e anormalidades em várias habilidades de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processamento sensorial e comportamental.

O diagnóstico de autismo é realizado hoje por psicólogos, psicanalistas e outros profissionais nos diversos lugares da rede pública (CAPSI – Centro de Atenção Psicossocial) e privada, centros ambulatoriais, instituições interdisciplinares de pedagogia, na assistência pública e privada. É importante que o diagnóstico seja realizado por profissionais do domínio clínico, que tenham experiência e uma visão estrutural do psiquismo e que não se limite à aplicação de testes de desenvolvimento, medicamentos e exames apenas fonoaudiológicos e psicopedagógicos. (FREIRE & BASTOS, 2004)

Uma série de entrevistas deve ser realizada, a fim de balizar o diagnóstico estrutural onde a formatação de orientação psicanalítica permite localizar a posição da criança ou do adulto frente à linguagem, à comunicação e ao social, bem como suas relações privilegiadas e defensivas em relação aos objetos e aos outros que o cercam. É preciso perceber, nessas entrevistas, do que eles se defendem, e compreender seu mal-estar frente àqueles que o cercam. (FREIRE & BASTOS, 2004)

É fundamental procurar, junto com o paciente, e tendo frequentemente os pais como parceiros, encontrar uma mediação com a palavra para localizar melhor suas dificuldades e ajudá-los a encontrar novas soluções para enfrentar a angústia. (FREIRE & BASTOS, 2004)

Em 2015, em um estudo realizado em Londres, no Reino Unido, foram entrevistados cerca de mil pais sobre suas experiências quanto ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) de seus filhos. Os resultados demonstraram que, geralmente, foi preciso esperar cerca de três anos e meio, desde o início do processo, para obter a confirmação de que os filhos possuem TEA. Ainda de acordo com a pesquisa, publicada pela editora on-line *Sage Journals*, entre os fatores que provocam a insatisfação de pais e responsáveis estão o estresse associado ao processo e a desaprovação sobre o auxílio dado após a identificação do transtorno. (BRITO, 2015)

No entanto, de acordo com a psicóloga e especialista em neuropsicologia e aprendizagem Natália César de Brito (2015), hoje, o diagnóstico de autismo é feito

precocemente, com a identificação de traços do transtorno em crianças com menos de dois anos de idade.

A demora no diagnóstico se deve, em parte, por conta dos profissionais, que estão tendo maior contato com o autismo agora e aprendendo a identificar seus sinais e sintomas. (BRITO, 2015, p.13).

Segundo a psicóloga Maria Aparecida Gomes (2015) por conta de o autismo ser considerado um distúrbio inerente do desenvolvimento do sistema nervoso central, todo recurso para a identificação é válido.

Porém, o brincar torna-se o fator fundamental para a organização psíquica, sendo um instrumento de diagnóstico e de intervenção com o qual o profissional poderá agir no acolhimento. (BRITO, 2015, p.13).

Para diagnosticar o autismo, os profissionais norteiam-se pelos critérios presentes na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e também pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). (BRITO, 2015)

No âmbito da neurologia, a identificação do Transtorno do Espectro Autista também leva em conta a análise da história clínica da criança. Contudo, existem exames neurológicos que precisam ser realizados quando há suspeitas de outros distúrbios. De acordo com o neurologista Custódio Michailowsky (2015) são:

[...] eletroencefalograma, polissonografia, potencial evocado auditivo e P-300, ressonância magnética do encéfalo, cintilografia cerebral e PET-CT. Além disso, é importante fazer uma boa avaliação neuropsicológica. Pode ser ainda que o especialista solicite um exame genético. (BRITO, 2015, p.13).

Entretanto, o diagnóstico final é feito por meio de avaliação clínica, explica a psicóloga Larissa Zani (2015):

[...] é o que chamamos de padrão ouro e deverá ser realizada com entrevistas, aplicação de escalas e questionários e observação do comportamento da criança em ambiente natural. (BRITO, 2015, p.13).

4.2 CARACTERÍSTICAS/ CLASSIFICAÇÃO

O autismo é um transtorno predominantemente masculino, ou seja, as chances de se desenvolver em meninos é muito maior do que em meninas. Por isso,

pesquisadores têm se preocupado quanto às diferenças de comportamento observada entre os sexos. (VIEIRA, 2015)

Um estudo publicado em setembro de 2015, no jornal científico *Molecular Autism* (2015), mostrou que as crianças do sexo feminino podem apresentar comportamentos repetitivos e restritos menos severos. Ainda de acordo com a pesquisa, o que explicaria tais discrepâncias seriam as diferenças cerebrais entre os sexos, como os padrões de massa cinzenta presentes no córtex motor, na área motora suplementar, no giro fusiforme e na amígdala. Tais regiões auxiliam o órgão a planejar e executar diversas funções motoras e também interferem no funcionamento da “área social”, o que explicaria o fato de meninas e meninos se comportarem de maneira diferente. (VIEIRA, 2015)

A psicóloga Ana Carla Vieira (2015) conta que as duas principais características do transtorno são: Prejuízos persistentes na comunicação e interação social em diferentes contextos, em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e para desenvolver, manter e compreender relacionamentos e; Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, insistência nas mesmas coisas e adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento, além de reações extremas a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos ligados aos sentidos presentes no ambiente.

Como o TEA é enquadrado como um espectro é preciso entender que há distinções nas características dos pacientes, mas não há mais um tipo de transtorno. De acordo com a psicóloga, o DSM-5 propõe três classificações em níveis, de acordo com a necessidade de auxílio, exigindo apoio muito substancial, exigindo apoio substancial e exigindo apoio (VIEIRA, 2015).

De acordo a classificação DSM-V (2013), vimos que os níveis do transtorno do espectro autista estão divididos da seguinte forma:

Nível de Gravidade 1 – Exigindo muito apoio substancial – Comunicação Social – (Prejuízos na capacidade de comunicação verbal e não verbal; Dificuldades severas em dar início a interações sociais; Pouca resposta quando as pessoas dão abertura para iniciar uma comunicação). – Comportamentos Restritos e Repetitivos – (Inflexibilidade de Comportamento; Dificuldade severa para lidar com mudanças e ações restritas ou repetitivas; Sofrimento para mudar o foco ou ações).(DSM-5, 2013)

Sendo assim o indivíduo com TEA, passa a ter três níveis classificatórios: leve, moderado e grave. Já o Nível de Gravidade 2 – Exigindo apoio substancial – Comunicação Social – (Sérias dificuldades nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; Prejuízos sociais notáveis mesmo com auxílio; Limitação ao iniciar interações sociais; Resposta anormal a aberturas sociais de outras pessoas). – Comportamentos Restritos e Repetitivos – (Inflexibilidade de Comportamento; Relutância em lidar com mudanças e ações restritas e repetitivas frequentes, sendo notados por observadores e interferindo em outros contextos; Sofrimento para mudar o foco ou ações).

E por fim o nível de Gravidade 3:

Exigindo apoio – Comunicação Social – (Quando não têm apoio, apresentam dificuldade na comunicação social, com danos perceptíveis; Complicações para iniciar interações sociais e respostas incomuns ou inexistentes a aberturas das pessoas; Pouco interesse por interações sociais). – Comportamentos Restritos e Repetitivos – (Inflexibilidade de comportamento interferindo no funcionamento de um ou mais contextos; Dificuldade em trocar de atividade; Problemas de organização e planejamento, que interferem na conquista da independência).

O autismo engloba uma ampla gama de níveis de funcionamento e transtornos que vão desde o autismo não verbal, de baixo funcionamento até a Síndrome de Asperger, altamente verbal. Estes distúrbios têm algumas características em comum, mas têm diferenças importantes também. Os tipos de autismo são: Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Autismo Clássico Variações, Transtorno de Rett, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno Desintegrativo da Infância.

O Autismo Clássico caracteriza-se por dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. A Síndrome de Asperger é um tipo de autismo de alto funcionamento, tem algumas características distintas, incluindo excepcionais habilidades verbais, problemas com o jogo simbólico, problemas com habilidades sociais, desafios no desenvolvimento da motricidade, e intenso, ou mesmo obsessivo interesse específico. O Autismo Clássico Variações – O autismo clássico pode variar entre alto funcionamento e baixo funcionamento. Os sintomas são mais profundos e envolvem déficits graves em habilidades comunicativas e movimentos repetitivos estereotipados. O Transtorno de Rett, que se apresenta dentro do espectro do autismo, mas é causado por uma mutação genética. O Transtorno

Invasivo do desenvolvimento é outro transtorno do espectro do autismo. Também conhecido como autismo atípico, ele envolve algumas, mas não todas as características clássicas do autismo. E o transtorno Desintegrativo da Infância que é caracterizado por uma perda de comunicação e habilidades sociais entre as idades de dois e quatro anos. (FREIRE, 2016)

Nos dias de hoje, o autismo é frequentemente, considerado como um distúrbio comportamental. O autismo é frequentemente referido com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nomenclatura que indica uma ampla variação de sintomatologia. Os comportamentos que geralmente levam ao diagnóstico do autismo ou TEA são comumente classificados em três pilares – conhecidos como a “tríade de deficiências”. Esses descrevem dificuldades nas seguintes áreas: interação social, comunicação e linguagem e imaginação (incluindo-se aqui a utilização de comportamentos repetitivos e de autoestimulação). (MESIBOV, 2011)

Não existe causa para o autismo, apesar de existirem várias pesquisas e estudos, porém apresentam algumas características: Risos e gargalhadas inadequadas; resiste a métodos normais de ensino; Ausência de medo de perigos reais; Aparente insensibilidade à dor; Não se aninha; Forma de brincar estranha e intermitente; Não mantém contato visual; Conduta distante e retraída; Indica suas necessidades através de gestos; Age como se fosse surdo; Crises de choro e extrema angústia por razões não discerníveis; Gira objetos; Dificuldades em interagir com outras crianças; Resiste a mudanças de rotina; Habilidades motoras fino-grossa desniveladas; Hiperatividade física marcante e extrema passividade; Ecolálico; Apego inadequado a objetos. (MESIBOV, 2011)

4.3 COMPREENDENDO O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES

Durante os anos 1980, o autismo ainda possuía o estigma de psicose ou retardo mental, mas foi nessa década que ocorreu um grande avanço nos estudos, e um amplo salto no entendimento dessa condição. Um artigo responsável por Lana Wing, em 1981, foi responsável pela introdução da síndrome descrita por Asperger, em 1944, pontuando semelhanças entre a condição descrita por ele e o espectro do autismo e formulando uma tríade sintomática comum entre ambos os distúrbios. Seriam eles: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou

limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixam de ser flexíveis para se tornarem estereotipadas e repetitivas. (MEDEIROS, 2014)

Até 1987, o autismo não era considerado como uma categoria à parte da esquizofrenia. Isso mudou com o lançamento do DSM-III-R, um Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que já estava em sua terceira edição, revisada e desenvolvida pela *American Psychiatric Association* (APA). O DSM possui fundamental importância na categorização de todos os transtornos mentais, e é amplamente utilizado na área acadêmica. No entanto não possuía grande repercussão até o lançamento da terceira edição. Sua versão mais atual é o DSM-5, lançado em maio de 2013. (MEDEIROS, 2014)

O DSM-III-R, instituiu critérios diagnósticos na perspectiva do desenvolvimento, estabelecendo duas possibilidades de diagnóstico: autismo ou transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento não especificado. Ambos encapavam uma nova categoria: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Essa categoria serviria para classificar o autismo até o ano de 2013, quando foi lançada a quinta versão do DSM. (MEDEIROS, 2014)

Nesse meio tempo, após o autismo se desvincular de transtornos como a esquizofrenia e a psicose infantil, em 1994 foi lançada a quarta versão do DSM (que contou com uma revisão em 2002), na qual os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento contavam com mais alguns subgrupos. Eram eles: Autismo; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento não específico. (MEDEIROS, 2014)

Segundo Gadia et al (2004), os transtornos Invasivos do Desenvolvimento se caracterizam por déficit na interação social, déficit em linguagens e comunicação, e padrões repetitivos de comportamento. No DSM-IV, os transtornos invasivos do desenvolvimento tentavam juntar em um só grupo um grau elevado de especificidade em grupos de diversas faixas etárias, com uma gama de habilidades cognitivas e linguagem distintas. (2004, pg.S84).

Gadia et al (2004), afirma que, embora o DSM-IV tenha deixado mais didático o entendimento de cada uma das subcategorias dos transtornos invasivos do desenvolvimento, questões foram levantadas a respeito das semelhanças e diferenças entre cada uma delas. Como exemplo: seria o Autismo, a síndrome de Asperger, e a síndrome de Rett entidades clínicas distintas, ou variantes de um

mesmo distúrbio? Transtorno desintegrativo pode ser consolidado como uma categoria válida de diagnóstico? (2004, pg. S85).

O lançamento da quinta versão se deu em meio a um conflito entre profissionais da saúde que estão mais voltados para os fatores psicológicos e sociais. (MEDEIROS, 2014)

O autismo não possui marcadores biológicos, ou seja, seu diagnóstico é clínico, baseado apenas na observação do comportamento. Isso dificulta o enquadramento e abre espaço para discussões a respeito do aporte científico que embasa os manuais psiquiátricos. Afinal, o DSM parece se cunhar por demais em consensos e em evidências científicas que possuem metodologias imprecisas ou de cunho questionável. (MEDEIROS, 2014)

O lançamento da quinta versão do DSM contou com uma mudança na classificação do autismo como um de seus maiores destaques em relação à versão anterior. Utilizando o DSM-IV, pessoas com autismo poderiam ser diagnosticadas com até quatro transtornos diferentes. A nova versão traz um novo nome para a condição: transtorno do Espectro do Autismo. (MEDEIROS, 2014)

Sobre a justificativa da mudança, a Associação de Psiquiatria Americana afirma que os critérios do DSM-5 refletem melhor as bases de conhecimento atuais sobre o autismo, acreditando que, sob uma única categoria, o diagnóstico do TEA seria aprimorado, sem limitar a sensibilidade dos critérios, ou alternar substancialmente o número de crianças que estão sendo diagnosticadas (APA, 2014).

O aumento do número de diagnósticos é uma questão a ser discutida. Como o manual engloba categorias de transtornos tão distintos entre si - mas que passaram a abarcar o mesmo grupo, o aumento no número de diagnóstico de autismo é um fator quase certo. A discussão a respeito das diferenças e semelhanças entre as condições do espectro do autismo se tornaram tão relevantes, que alguns profissionais chegaram a adotar o termo “autismos”, utilizando sua pluralidade para destacar a variabilidade de tal condição. No entanto, o DSM-5 veio para formalizar o Espectro do Autismo, termo que rondava os estudos sobre autismo desde sua concepção. (MEDEIROS, 2014)

5. AUTISMO E APRENDIZAGEM

O professor, ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil, pode sentir-se incapaz de interagir com essa criança. A sensação é de que a criança apenas se recusa a interagir com o professor e a aprender. Essa criança pode ter, além de retardo mental e problemas de aprendizado, como uma criança com deficiência mental, problemas nas áreas de percepção, comunicação (tanto receptiva como expressiva), interação social e comportamento, característicos do autismo e cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem. (MEC, 2003)

A inclusão da pessoa com autismo nos diferentes espaços sociais significa aprender para a vida. Trata-se de uma necessidade humana e, hoje em dia, incrementada pela produção coletiva, da aprendizagem espontânea; que move uma teia de desejos e aspirações. (CUNHA, 2012, p.49)

O ponto de partida é a chamada tríade de dificuldades - comunicação interação social e uso da imaginação presentes na criança com autismo, e tem como principal consequência: maior facilidade de relacionamento com o universo concreto do que com o de ideias abstratas, o que explica, por exemplo: a maior facilidade em receber e transmitir comunicação por meio da troca de cartões do que por meio da linguagem verbal; a dificuldade de imitação da maioria dessas crianças e o porquê da conveniência de ensinar por meio da estrutura dos materiais ou do apoio físico em vez da demonstração ou da comunicação verbal; a facilidade que a maioria dessas crianças tem em memorizar sequências de objetos em contrapartida à dificuldade em memorizar ideias em sequência; a dificuldade em estabelecer relações entre eventos e, conseqüentemente, estabelecer generalizações; a dificuldade da maioria dessas crianças, principalmente nos três primeiros anos de vida, em aprender por exploração do ambiente ou por tentativas, o que torna necessário ensinar o “acerto”, pois, caso contrário, a criança pode aprender o “erro”; a ausência de reações a demonstrações de afeto ou elogios de pais e professores, o que impede, nessas crianças, o aparecimento de um mecanismo, comum à maioria das crianças, de aprender para agradar pais ou professores. . (MEC, 2003)

Em uma proposta inclusiva, as atividades podem ser realizadas por qualquer aluno, da educação regular ou especial, em situações de dificuldades de

aprendizagem ou não. O material pedagógico não é o conteúdo curricular, mas o instrumento que estimula o aluno, possibilitando que ele refine seu aprendizado até atingir elaborações cognitivas e motoras mais elevadas. Certamente, os exercícios podem ser cultivados ao invés de impostos. (CUNHA, 2015)

Para que as práticas docentes cheguem a bom termo, dentre outras coisas, é preponderante que as atividades tragam a gênese do interesse do estudante, para que ele, ainda que por meio de pequenos passos, possa de forma gradual e constante, seguir adiante descobrindo novas experiências de aprendizagem. (CUNHA, 2015)

5.1 COMO O PROFESSOR PODERÁ CONDUZIR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrair-se e isolar-se das outras pessoas; não manter contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. (CUNHA, 2015)

A formação do educador e o seu conhecimento científico a respeito do assunto tornam-se essenciais para a identificação do autismo. Da mesma sorte, sua capacitação pedagógica no exercício docente possibilitará uma educação adequada. Apesar de níveis de comprometimento dissimilares, é comum o aluno com autismo apresentar algumas características mais marcantes que inicialmente poderão

interferir na sua aprendizagem: o déficit de atenção, a hiperatividade, as estereotipias e os comportamentos disruptivos. (CUNHA, 2015)

Os professores necessitam pesquisar e entender os mecanismos que estão presentes quando o aluno com espectro autista adquire conhecimento. Após observá-lo para conhecê-lo melhor, eles devem elaborar um conjunto de atividades pedagógicas que lhe sejam funcionais, isto é, nas quais ele encontre sentido para aprender. (CUNHA, 2015)

Na vida cotidiana, os professores devem propor tarefas para serem executadas em perfeita sintonia com a família, alcançando etapas previamente estabelecidas. Cada etapa superada demanda uma nova. Podem começar pelos afazeres diários que precisam ser realizados cotidianamente. Inicialmente, o que é mais importante aprender para outorgar autonomia deverá ser privilegiado. Ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição, os movimentos e outras habilidades. (CUNHA, 2015)

A fala do professor precisa ser serena, explícita e sem pressa. Deve ser objetiva e funcional. O melhor será dar-lhe um objetivo, dizer-lhe o que poderá fazer; dar-lhe alternativas de escolhas. É necessário lembrar que não há dois alunos iguais: não há dois aprendentes com autismo iguais: o que funciona para um poderá não funcionar para outro. (CUNHA, 2015)

Vygotsky (1997) salienta que a tarefa essencial da educação para indivíduos com deficiência consiste em criar mecanismos que os auxiliem a compensar suas dificuldades através de meios especiais e caminhos alternativos.

É normal a pessoa com autismo tentar esquivar-se para fugir ou até irritar-se para não fazer o que é pedido. É importante que a atitude do educador não valorize essas reações, mas redirecione de forma lúdica e pacífica a situação. Toda atitude que seja prejudicial deve merecer uma investigação para a descoberta dos motivos que a desencadearam. (CUNHA, 2015)

No trabalho docente, a proposição curricular poderá abarcar de maneira subjetiva alguns preceitos da aprendizagem, que poderão ser ensinados ao aluno com autismo e também aos demais alunos: a descoberta de que as pessoas ao redor são importantes; a valorização da amizade; afetividade e amor; que o convívio com todos na escola ajuda-os na construção do conhecimento; que aprender as rotinas diárias poderá contribuir para a independência e a autonomia; que

compartilhar sentimentos e interesses é uma forma de comunicação e que faz parte dos processos inclusivos. Ademais, o professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois, por causa das suas dificuldades comunicativas, o que mais impede o aprendizado da pessoa com autismo na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem (CUNHA, 2015).

Inicialmente, o aluno poderá atender aos seus próprios esquemas mentais ao realizar as tarefas em sala. Porém, devido à convivência que estimula também a função cognitiva, aos poucos, ele aprenderá a executá-las estimulado por outros atributos da aprendizagem social. Para que as práticas docentes cheguem a bom termo, dentre outras coisas, é preponderante que as atividades tragam a gênese do interesse do estudante, para que ele, ainda que por meio de pequenos passos, possa, de forma gradual e constante, seguir adiante descobrindo novas experiências de aprendizagem. Segundo Cunha (2015):

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma maneira singular de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode promover grandes descobertas e conquistas. (CUNHA, 2015, p. 124)

5.2 COMO O ALUNO COM AUTISMO APRENDE?

O processo de aquisição do saber do aluno com autismo é semelhante ao de qualquer outro educando. Porém, no que tange à atenção, nem sempre o foco estará naquilo que o professor apontar ou falar. Nesses casos, será sempre preciso canalizar seus afetos para o processo de ensino. O afeto é o melhor canalizador da atenção. Daí, a importância da observação, para saber o que fazer. (CUNHA, 2015)

A atenção é o resultado de diversos processos cognitivos diferentes. Quando centramos nossa atenção em determinado objeto, limitamos nosso foco. O foco restringe a quantidade de informações que pode ser absorvida de uma região do espaço visual. É um mecanismo natural e inteligente do cérebro, que a pessoa com autismo também possui. (CUNHA, 2015)

No contexto do autismo, em termos práticos, o professor reconhece as habilidades do educando e as que devem ser adquiridas. É a constituição da aprendizagem no campo pedagógico. Em muitos casos trata-se do início da

comunicação, da interação entre professor e aluno. Ainda que seja apenas pelo olhar ou pelo toque, surgem as primeiras respostas ao trabalho escolar. É relevante lembrar que, mesmo não havendo verbalização, o comportamento é uma forma de expressão, com significados que não podem ficar despercebidos. (CUNHA, 2015)

A Psicóloga e Pedagoga especialista em autismo, Marina da Silveira Rodrigues Almeida (2010) acredita que para se alcançar melhor a compreensão educacional do aluno com autismo e as implicações contidas no quadro diagnóstico, é preciso ter conhecimento sobre o desenvolvimento dele para que haja distinção do que é realmente um comportamento do espectro do autismo.

É necessário discernir suas características principais, seus limites, potencial capacitador, habilidades, necessidades e prioridades; as quais precisam ser estudadas, planejadas e trabalhadas com a finalidade de se proporcionar a maior estabilização emocional possível, construção do conhecimento e o seu desenvolvimento global. (Almeida, 2010, p.4-5)

O trabalho na escola inclusiva tem-nos mostrado quatro estágios da aprendizagem, vivenciados por estudantes com necessidades educacionais especiais e são comuns também a alunos com autismo. São eles: diretivo, autônomo, criativo e colaborativo. (CUNHA, 2015)

O estágio diretivo é um estágio primário, que depende invariavelmente da presença do professor. O educando aprende a aprender. É um período de experimentação, de contato com novos saberes, resultando em uma leitura pessoal. A princípio, a preocupação do professor será propiciar o momento da descoberta, da investigação, sem a iminente expectativa de respostas corretas ou acertos. (CUNHA, 2015)

No estágio autônomo, o aluno adquire a capacidade de aprender novas habilidades por iniciativa própria. Constrói suas escolhas. O desejo de aprender já o absorve em busca de novas descobertas. O educando passa a agir sem a tutoria permanente do professor. Ele sabe o que fazer. (CUNHA, 2015)

No terceiro estágio, o criativo, a aprendizagem é uma experiência consciente, manipulada e transformadora. Não se restringe simplesmente a influências sobre os conceitos existentes, mas abarca modificações operadas pelo aprendiz que vão traduzir-se em uma nova forma de executar tarefas ou manusear materiais. Há no aluno um potencial criativo que necessita ser explorado em sala, pois limitações genéticas podem ser superadas pelos estímulos do ambiente escolar. Ser criativo

não significa criar sempre o inédito, mas tornar interessante o comum. (CUNHA, 2015)

Por fim, o estágio colaborativo é também o mundo das tecnologias. É nele que crianças e adolescentes descobrem e compartilham novos caminhos epistemológicos. Alunos da educação especial aprendem a escrever a se comunicar e transformam o mundo virtual num mundo colaborativo. Muitos deles são mais habilidosos do que os seus mestres da escola. É a tendência natural da contemporaneidade. De certo, a educação escolar pressupõe um ensino colaborativo de aprendizagem e autonomia discente. (CUNHA, 2015)

6. METODOLOGIA

Baseada na etnopesquisa, que segundo Macedo (2006) é uma pesquisa de natureza qualitativa, visando compreender e explicitar a realidade humana tal qual como é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas possíveis, o presente trabalho busca investigar o processo de aprendizagem da criança com autismo na escola regular.

A pesquisa de campo foi realizada com professores do Centro Municipal de Educação Infantil Abrigo do Salvador, da Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) e do Instituto Guanabara no período de agosto a novembro de 2015, na cidade de Salvador, Bahia.

Esta pesquisa caracterizou-se como descritiva, qualitativa, permitindo que o pesquisador descreva aspectos importantes referentes ao objeto que está sendo investigado, e de cunho etnográfico, onde o pesquisador está inserido no contexto, observando os costumes e hábitos daquele grupo. (MACEDO, 2006)

Nesse processo, a investigação é descritiva, uma vez que as informações são trabalhadas a partir de dados obtidos em depoimentos, observações em campo, registros em imagens, vídeos, documentos como leis, manuais, relatórios e outros. Ou seja, que se utiliza da descrição para compreender, supondo uma situação de presença, na qual o ator social é percebido como estruturante. (MACEDO, 2006)

O método utilizado será o indutivo, fazendo-se um levantamento bibliográfico apoiado em alguns autores, em artigos científicos e em documentos divulgados pelas entidades, com o intuito de evidenciar os sentidos e os significados que os sujeitos atribuíram às suas práticas, procurando o ponto de vista do outro para indagá-los sobre o que pensa, sente, analisa e julga. (MACEDO, 2006)

Para compor a base de dados utilizamos o procedimento de entrevista aberta (onde há uma maior flexibilidade) e semiestruturada que é a utilização de um roteiro previamente elaborado. Em se tratando da entrevista semiestruturada, atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003).

Foram utilizados questionários que foram respondidos pelas professoras regentes dos alunos, sujeitos da pesquisa, com as devidas autorizações e consentimentos do seu uso para fins acadêmicos e científicos. Foram feitas leituras e análises de autores relacionados ao assunto estudado, os quais nos deram subsídios para desenvolver este trabalho.

7. APRESENTAÇÃO DE DADOS

Esse estudo teve como objetivo compreender o conhecimento das professoras da Educação Infantil acerca do Autismo e investigar o processo de aprendizagem na criança autista, bem como as intervenções necessárias para o favorecimento da aprendizagem na criança em idade pré-escolar. Apresenta-se a seguir os resultados obtidos da pesquisa qualitativa.

DADOS PESSOAIS – Formação, idade, local de atuação, anos de profissão e tempo de atuação na educação infantil.

De acordo com os dados obtidos, os sujeitos pesquisados apresentam uma variação de tempo de serviço de nove a vinte e cinco anos de trabalho dedicados à educação.

Objetivando a preservação das identidades dos sujeitos pesquisados, as docentes foram denominadas nesse estudo como Professora A, B, C, D, E e F.

A **Professora A** fez Magistério, tem 42 anos de profissão, tem 61 anos de idade, atua na docência do Centro Municipal de Educação Infantil Abrigo do Salvador há quinze anos, dos quais 02 anos foram dedicados ao ensino na Educação Infantil.

A **Professora B** é formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, tem 38 anos de idade, atua na docência do Centro Municipal de Educação Infantil Abrigo do Salvador há onze anos, todos esses anos dedicados ao ensino na Educação Infantil.

A **Professora C** é formada em Pedagogia, especialista em Educação Especial, tem 44 anos de idade, atua na docência do Centro Municipal de Educação Infantil Abrigo do Salvador há dez anos e se dedicou ao ensino na Educação Infantil durante quatro anos.

A **Professora D** é formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, tem 36 anos de idade, atua na docência do Centro Municipal de Educação Infantil

Abrigo do Salvador há nove anos e se dedicou ao ensino na Educação Infantil durante dois anos.

A **Professora E** é formada em Pedagogia, especialista em Educação Especial, tem 36 anos de idade, atua no Instituto Guanabara há 12 anos com experiência de dois anos no ensino na Educação Infantil.

A **Professora F** é formada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e em Psicopedagogia, tem 42 anos de idade, atua na Associação de Amigos do Autista da Bahia (AMA) há 10 anos com experiência no ensino na Educação Infantil há 10 anos.

QUESTÃO 1: O que você entende sobre o autismo?

Ao comparar o nível de entendimento sobre o autismo dado pelas docentes, observa-se que todas apresentam certo conhecimento sobre a temática.

Para a **Professora A** o autismo é um – “grave distúrbio do desenvolvimento que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir”.

Para a **Professora B** – “um transtorno que limita o desenvolvimento infantil, caracterizado por restrições na comunicação, interação social, interesses (que além de restritos podem ser intensos), como também comportamentos repetitivos e estereotipados”.

Para a **Professora C** – “Distúrbio do desenvolvimento que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir”.

Para a **Professora D** – “Um distúrbio do desenvolvimento que prejudica a capacidade

Para a **Professora E** – “De acordo com minhas leituras, é um transtorno do desenvolvimento, geralmente, detectado na infância e que afeta principalmente a capacidade de interação e comunicação do indivíduo”.

E a **Professora F** diz que– “Autismo é um transtorno de desenvolvimento que pode comprometer a interação social, comunicação e comportamento”.

As **professoras A, C e D**, afirmam que o autismo é um distúrbio, não admitindo o mesmo como transtorno, como afirmam as **professoras B, E e F**.

De acordo com as respostas dadas pelas **professoras A, C e D** percebe-se que as mesmas não têm o conhecimento acerca da definição do autismo quando o consideram como um distúrbio. É importante frisar que de acordo com Medeiros (2014), na atualidade, o autismo não é considerado uma doença, mas sim como uma condição, ou seja, como um conjunto de características que afeta o desenvolvimento ou a capacidade de socialização com outras pessoas.

As ideias das **professoras B, E e F** estão de acordo com o DSM-V que apresenta o autismo como um transtorno que acomete a sequência e a qualidade do desenvolvimento infantil. É caracterizado por alterações sociais, de comunicação e também pela presença de interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos, com início dos sintomas antes dos três anos de idade (American Psychiatric Association, 2013), além de corroborar também com as ideias de Mesibov (2011), quando diz que o autismo é um transtorno de desenvolvimento caracterizado por dificuldades e anormalidades em várias habilidades de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processamento sensorial e comportamental.

Apenas as **professoras B, E e F** se aproximam do conceito real do objeto de estudo, sendo importante para começar o trabalho saber a diferença entre distúrbio e transtorno, embora apesar do conceito do autismo estar embasado como tal, como vimos no DSM-V, ainda não apresenta causas distintas como vimos em Medeiros (2014)

Compreendo assim que o autismo é uma denominação dada a um conjunto de comportamentos derivados de um desenvolvimento neurológico (cerebral) atípico, no entanto, os comportamentos precisam ser observados, pois o autismo ainda é alvo de discussões entre os profissionais da saúde mental, colocando-o em constante desenvolvimento.

QUESTÃO 2: Você já teve um aluno com o diagnóstico do autismo? Se sim, como você soube do diagnóstico? Que comportamentos você percebeu como sendo do autismo?

A **Professora A** respondeu: “Por intermédio da direção da escola. Relatório também apontando na direção de autismo infantil. A criança não fala, não reconhece situações de perigo, não interage com os colegas, brinca com objetos redondos que produzem movimentos giratórios”.

A **Professora B** – “Sim. Percebi através da dificuldade de interação, intolerância a carinho, movimentos repetitivos com frequência. Soube através do diálogo com a família, quando foi partilhado o diagnóstico”.

A **Professora C** – “Sim. O diagnóstico foi dado por um médico em uma clínica de reabilitação. Isolamento falta de comunicação com os colegas do grupo, movimentos corporais repetitivos”.

A **Professora D** – “Sim. Ao perceber o comportamento do aluno, conversei com a gestora que de posse da pasta do mesmo me informou. Dificuldade na oralização, na interação social, interesse restrito”.

A **Professora E** – “Sim. Soube através de laudo apresentado pela genitora, mas o aluno já apresentava alguns movimentos estereotipados e limitações na fala e na socialização”.

Professora F – “Sim. Trabalho em um Centro Educacional atendendo crianças autistas. O aluno chega ao Centro com o diagnóstico do neuro-psiquiatra. Em relação ao comportamento percebe-se ausência de linguagem, atraso cognitivo, estereotipias, ecolalias, interesses restritos”.

Ao comparar as repostas dadas pelas **professoras A, B, C, D, E e F** verifica-se que elas conhecem poucas características e especificidades que acometem o autista. Percebe-se que são informadas de alguma forma pelos pais, pela diretora ou pelos relatórios.

Apenas as **professoras B, D e F**, em suas falas sentiram-se mais apropriadas e buscaram confirmação, e de acordo a suas contemplações acerca do quadro sintomático, o autista apresenta as seguintes características, dificuldade de interação, intolerância a carinho, movimentos repetitivos com frequência, dificuldade na oralização, interesse restrito ausência de linguagem, atraso cognitivo, estereotipias, ecolalias, como vimos em Cunha (2015).

De acordo com a reportagem que saiu na Revista Ciranda da Inclusão (2011) os comportamentos que geralmente levam ao diagnóstico do autismo ou TEA são comumente classificados em três pilares – conhecidos como a “tríade de deficiências”. Esses descrevem dificuldades nas seguintes áreas: interação social, comunicação e linguagem e imaginação (incluindo-se aqui a utilização de comportamentos repetitivos e de autoestimulação). Também a nova edição do DSM trouxe uma nova estrutura de sintomas, e a tríade de sintomas que modela déficits de comunicação separadamente de prejuízos sociais do DSM-IV, que foi substituído por um modelo de dois domínios composto por um domínio relativo a déficit de comunicação social e um segundo relativo a comportamentos/interesses restritos e repetitivos. Além disso, o critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem expressiva foi eliminado do DSM-5, uma vez que pesquisas mostraram que esta característica não é universal, nem específica de indivíduos com TEA.

As **professoras A, C e E**, afirmam que a descoberta veio por meio de médicos ou laudos inicialmente e só depois confirmam através de suas observações.

O que nos leva a repensar sobre a necessidade do conhecimento desse corpo docente sobre as características que se afirmam sobre o autismo.

Conclui-se então que o professor precisa criar estratégias para viabilizar práticas que conduzam a caminhos de ensino-aprendizagem sobre os quais justamente pouco se sabe. Trata-se, assim, de uma disposição a aprender por parte de todos os envolvidos no processo de maneira a mudar a forma com que estamos, historicamente, acostumados a enxergar realidade e a atuar.

QUESTÃO 3: Quais as suas dificuldades em sala de aula como professora?

Foi questionado as professoras sobre as dificuldades que elas têm em sala de aula como professoras e todas demonstraram ter dificuldades, inclusive as professoras que trabalham nas instituições.

A Professora A – “Todas. Não sabia o que fazer (atividades) e como agir com a criança. Não tinha ADI só para ele e não tenho curso para isso”.

A **Professora B** – “O maior desafio é conquistar a confiança para ampliar as possibilidades de exercitar com ele a interação no grupo, e social de uma forma geral”.

A **Professora C** – “Dificuldade de comunicação verbal e de integrar o autista no grupo”.

A **Professora D** – “Na compreensão do que o aluno quer falar (oralização) e na elaboração de atividades que desperte o interesse deles”.

A **Professora E** – “Fazer o aluno interagir comigo e com os colegas, buscando aumentar sua participação é um desafio, mas fazê-lo aprender de modo formal é a maior dificuldade”.

E a **Professora F** – “São muitas, pois cada autista traz condições impotentes diante as condutas adquiridas: condutas diferenciadas de dificuldade de aprendizagem em diferentes áreas, condutas comportamentais diversas e muita oscilação”.

A **professora A**, que tem apenas formação em Magistério, foi a que no seu relato disse ter “todas” as dificuldades, relata que “não sabia o que fazer” e que “não tinha curso para isso”. Diante disso, é preciso considerar o preparo dos professores e todos os profissionais da instituição que lidam com as crianças autistas.

O documento do MEC intitulado de Educação Infantil – saberes e práticas da Inclusão (2003) diz que o professor, ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil, pode sentir-se incapaz de interagir com essa criança e, é dessa forma, que percebemos esta professora.

Assim, podemos concluir que esse quadro de comprometimento pedagógico da **professora A** requer práticas específicas, direcionadas à aquisição de habilidades necessárias para a inclusão familiar, social e escolar do indivíduo.

Na vida cotidiana, os professores devem propor tarefas para serem executadas em perfeita sintonia com a família, alcançando etapas previamente estabelecidas. Cada etapa superada demanda uma nova. Podem começar pelos afazeres diários que precisam ser realizados cotidianamente. Inicialmente, o que é mais importante aprender para outorgar

autonomia deverá ser privilegiado. Ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição, os movimentos e outras habilidades. (CUNHA, 2015, p.117)

É preciso que a professora entenda que o aluno carece de uma educação individualizada, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizados de outros, conforme vimos em Cunha (2015).

Os professores necessitam pesquisar e entender os mecanismos que estão presentes quando o aluno com espectro autista adquire conhecimento. Após observá-lo para conhecê-lo melhor, eles devem elaborar um conjunto de atividades pedagógicas que lhe sejam funcionais, isto é, nas quais ele encontre sentido para aprender. (CUNHA, 2015, p.123)

As **professoras B, C, D e E** falam que suas dificuldades apresentam-se na falta de comunicação e interação. Assim, percebemos que esses professores que apresentam essas dificuldades, devem propor atividades que possibilitem ao aluno a busca pessoal de informações, a proposição de soluções, o confronto com as de seus colegas, a defesa destas e a permanente discussão conforme destaca Moreira (1995). Segundo ele, o conhecimento é construído por informações advindas da interação com o ambiente, tocando esta teoria com aquela proposta por Vygotsky, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior.

Sendo assim, sabemos que é no meio social que adquirimos conhecimento e desenvolvemos plenamente as funções intelectuais. Se pensarmos a partir desse ponto de vista, no autismo, o convívio social é de extrema importância, pois será nesse meio que os portadores do transtorno irão desenvolver e/ou aprimorar habilidades de comunicação social e habilidades cognitivas necessárias pra o seu desenvolvimento com um todo, como vimos em Cunha (2015).

A **professora F**, mesmo sendo especialista também traz na sua fala as suas dificuldades, porém acredita que as experimentações de estratégias possam ser feitas para que mudanças ocorram na aprendizagem das crianças autistas.

Assim percebe-se que a profissional da instituição especial, embora reconheça as dificuldades, tem uma percepção distinta das professoras de inclusão.

QUESTÃO 4: Como você percebe o processo de aprendizagem na criança autista?

Professora A – “O processo de aprendizagem da criança autista é dificultado pela falta de sociabilização que faz com que o autista tenha uma consciência pobre da outra pessoa e é responsável em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar”.

Professora B – “Depende muito das características individuais apresentadas e do tipo do autismo. Percebo que dentre as limitações que interferem no desenvolvimento, principalmente a linguagem e habilidades motoras, demandam atenção e investimentos individuais do mediador ”.

Professora C – “O processo de aprendizagem é lento, mas depende do tipo de autismo”.

Professora D – “É um processo gradativo, onde devemos respeitar o tempo da criança. Deve se dá em um contexto com interação amorosa, dinâmica e motivadora”.

Professora E – “Os autistas têm dificuldade em “ler nas entrelinhas”, em perceber expressões e diferenciá-las. Demonstram pouca iniciativa ou curiosidade, mantendo o interesse, quase sempre, por um mesmo objeto ou atividade”.

Professora F – “É um processo lento que depende da criação dos recursos e adaptá-lo à realidade cognitiva de acordo com a resposta dos alunos, sendo esse reestruturado para acessar novas funções cognitivas”.

De acordo com as respostas dadas pelas professoras **A, B, C, D e E** percebe-se que as mesmas não têm o conhecimento necessário sobre o processo de aprendizagem da criança com autismo, pois se contrapõem ao que Cunha (2015) traz. No contexto do autismo, em termos práticos, o professor reconhece as habilidades do educando e as que devem ser adquiridas. É a constituição da aprendizagem no campo pedagógico. Em muitos casos trata-se do início da comunicação, da interação entre professor e aluno. Ainda que seja apenas pelo olhar ou pelo toque, surgem as primeiras respostas ao trabalho escolar. É relevante

lembrar que, mesmo não havendo verbalização, o comportamento é uma forma de expressão, com significados que não podem ficar despercebidos. (CUNHA, 2015)

Diante do exposto, entendo que o professor é uma peça fundamental no processo de aprendizagem da criança com autismo. Ele pode favorecer atividades coletivas que aproximem o aluno com autismo do grupo, mediando suas relações e promover, assim, avanços educacionais, mas é preciso que ele esteja apto a identificar tanto as dificuldades quanto os recursos.

A professora F, que atua numa instituição que atende apenas alunos com autismo demonstra ter um conhecimento maior sobre o assunto. Ela entende que o educador deve considerar o nível de desenvolvimento do aluno, depois disso, o professor terá subsídios para elaboração do plano individual de ensino.

A partir da resposta da **professora F** percebe-se que o seu pensamento coaduna com o da Psicóloga e Pedagoga, especialista em autismo, quando diz que é necessário discernir suas características principais, seus limites, potencial capacitador, habilidades, necessidades e prioridades; as quais precisam ser estudadas, planejadas e trabalhadas com a finalidade de se proporcionar a maior estabilização emocional possível, construção do conhecimento e o seu desenvolvimento global.(Almeida, 2010, p.4-5)

Sendo assim, percebe-se o quão é importante o conhecimento sobre o assunto para que o professor consiga obter avanços. São momentos criativos e colaborativos que poderão ser experienciados ricamente e que terão seus efeitos vistos na vida familiar e social. É claro que os processos da aprendizagem humana não são rígidos, principalmente no espectro autista, em que há indivíduos com características extremamente distintas, entretanto, são parâmetros que dão suporte ao professor.

QUESTÃO 5: Quais seriam as intervenções, na sua opinião, para favorecimento da aprendizagem da criança com autismo?

Professora A – “Como não tenho curso para trabalhar com autista, fiz uma pesquisa. Penso que primeiro seja a aproximação para que ela entenda que estou ao lado dela. Depois observação do comportamento e então as intervenções a partir

do que ela gosta ou aceita fazer. Aceitação da família, medicamentosa, ir para o médico no caso, porque os espectros são diferentes e depois as terapias: ocupacional, ecoterapia, psicologia e psicoterapia”.

Professora B – “Respeitar e atentar para as características individuais apresentadas, buscando mecanismos para ganhar a confiança da criança e, assim, conseguir envolvê-la nas atividades propostas pertinentes à possíveis avanços no seu desenvolvimento. Aproveitar interesses específicos demonstrados, para estimular as habilidades específicas e necessárias: cognitivo, linguagem, aspectos psicomotores; interagir com a equipe multifuncional (psicólogo, fono) que acompanha a criança, através do apoio familiar, como também, mantendo este elo familiar”.

Professora C – “Estimulação precoce, onde fosse trabalhando intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação”.

Professora D – “É preciso observar quais as habilidades do aluno para que a partir delas possamos traçar metas e intervenções com atividades lúdicas, trabalhar também através de uma rotina, promovendo o desenvolvimento das habilidades sociais bem como sua independência. As salas não podem ser muito decoradas e o professor deve procurar falar com esse aluno de forma objetiva”.

Professora E – “Usar sempre uma linguagem clara e, se preciso, comunicação alternativa; Manter uma rotina sistemática e organizada, variando aos poucos as atividades; Evitar barulhos ou salas com muito estímulos visuais e promover atividades que desenvolvam a iniciativa e a autonomia”.

Professora F – “É fundamental ter um trabalho diferenciado adaptado para cada nível que o autista apresenta, um material que atenda as necessidades de cada um, que os levem a motivação, atenção e buscando caminhos para intervir, ampliar e elevar o nível de cognição do aluno autista. Temos que mediar, acreditando no papel que cada um pode desenvolver, isso depende muito do potencial de mediação que o professor tem a oferecer. Convém ressaltar também a afetividade”.

Analisando as respostas dadas pelas **professoras A, B, C, D e E** percebe-se o quanto pode ser difícil alterar a forma de conduta delas e a prática docente diante dos conceitos já construídos acerca das coisas, sendo aqui, em específico, a respeito das possibilidades do desenvolvimento do aluno com autismo. Fica evidente que as professoras falam sobre as intervenções de uma forma superficial. Quando a **professora F**, especialista em educação especial e psicopedagoga, que trabalha numa instituição de alunos com diagnóstico de autismo fala da importância de “um trabalho diferenciado adaptado para cada nível que o autista apresenta, um material que atenda as necessidades de cada um, que os levem a motivação, atenção e buscando caminhos para intervir, ampliar a elevar o nível de cognição do aluno autista” revela-se aí a importância do Atendimento Educacional Especializado, já que esse atendimento é que vai garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas e utilização de diversos recursos. Evidencia-se aí a necessidade de capacitação para trabalhar com alunos com este diagnóstico. O Sistema educacional precisa dar suporte aos professores, não somente em sala de recursos especiais, mas para o dia a dia de sala de aula. Formando não apenas para identificar limitações nos alunos, mas para instruí-lo pedagogicamente com uma didática pautada não somente no conhecimento da teoria, mas para associá-lo à prática.

8. CONCLUSÃO

A inclusão nas escolas também precisa ser analisada sob o olhar atento daqueles que fazem parte da formação de cada indivíduo, além disso, os aspectos sociais devem ser analisados, permitindo a inserção deste sujeito na sociedade como um todo.

A inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com necessidades educacionais especiais, as situações de integração a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente.

Observando o constante desenvolvimento da ciência, das teorias sobre o autismo, e da evolução do termo até os dias atuais, fica claro que o autismo é uma condição que possui extrema complexidade em sua definição. O uso de manuais psiquiátricos orienta seu diagnóstico, possibilitando que os profissionais estudem as melhores intervenções possíveis nesses casos. Mas devemos, acima de tudo, respeitar (e entender) as particularidades que uma pessoa com autismo apresenta.

É indiscutível que uma intervenção precoce é fator primordial para o bom desenvolvimento de uma criança com autismo. Na verdade, seria correto dizer, uma maior adaptabilidade ao desenvolvimento. Pois, se tratando de uma condição, devemos utilizar todos os métodos disponíveis para que a pessoa com autismo possa ser analisada dentro de suas particularidades, possibilitando inúmeras intervenções, de modo a adaptar quaisquer dificuldades que apresentar, sejam elas, físicas, cognitivas, educacionais ou sociais.

Diante das discussões e pesquisas realizadas há a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca da temática em questão. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva. Assim, faz-se necessário um amplo projeto de formação continuada de professores, incidindo na organização dos sistemas de ensino, possibilitando ao professor que reveja suas práticas, atentando para novas interpretações, marcos teóricos-metodológicos, situações de prática cotidiana com o alunado, tudo isso embasado na nova perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. R. Autismo: um arco-íris de possibilidades. **Revista Ciranda da Inclusão**. São Paulo, Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. Ano I, nº 6, maio de 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR)**. 4ª edição. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ASSIS, Jaqueline Silva. **A família na escola**. Monografia. Projeto A vez do Mestre, UCM, Rio de Janeiro: 2002.

BASILE, Felipe. **Lei Brasileira de Inclusão**. Área de Cidadania e Direitos Humanos do Senado. Brasília: 2016.

BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. & Col. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp.21-39

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº12.764, **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Presidência da República. Casa Civil, Subchefia Para assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 16/04/16.

BRASIL, MEC. **Convenção da Organização dos Estados Americanos.** DECRETO Nº 3.956 de 08 de Outubro de 2001 . Guatemala 28 maio 1999.

BRASIL, MEC/SEB/ DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. 562p.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: 2009.

BRASIL, MEC/SEB. **Ética e cidadania** : construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 84 p.

BRASIL, MEC/SEESP. **Saberes e Práticas da Inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem - Autismo. 2. ed. rev. – Educação Infantil, 3 – Brasília, 2003, 64p.

BRASIL, MEC/SEESP. **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília, 2006, 191p.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília. 1994

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. In: Política Nacional de Educação Especial. Brasília na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007

BRITO, N. C. Diagnóstico: como descobrir . **Revista Ler & Saber - Autismo**. São Paulo, Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. Ano 1, nº 1, 2015.

BUENO, G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?**. Texto apresentado no Grupo de Trabalho da Anped - 1998.

CAU, Juliana Durante. (2006) **A questão do estrangeiro na constituição da subjetividade: uma leitura crítica do autismo em Kanner**. In: ROCHA, P.S. (Org.). Cata-Ventos: Invenções na Clínica Psicanalítica Institucional. São Paulo: Editora Escuta, p. 64-76.

CHIOTE, Jaqueline Prates Rocha. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação de Mestrado, UFES, Vitória: 2011.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência**. Uberlândia, 1997.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3

CUNHA, Eugenio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wark. 2009

CUNHA, Eugenio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CUNHA, Eugenio. **Práticas pedagógicas na educação especial: saberes docentes para uma escola inclusiva.** In: Bianca Fogli, Cristina Siaines, Eugênia Abrahão, Sônia Mendes Ferreira. (Org.). Uma escola muito especial. 1ed. Rio de Janeiro: Faperj/De Petrus et Alii, 2012, v. 1, p. 39-50.

CUNHA, Patrícia. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** In: A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.83

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular.** Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

FÁVERO, E. A.G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** Piracicaba: Editora Unimep, 1993.

FERREIRA, L. D. M.; GOMES, Catarina Barbosa Torres. **O olhar social dos alunos da 8ª série da EJA sob a perspectiva da fotografia e outras mídias integradas.** Revista Práticas de Linguagem, Juiz de Fora /MG, p. 78 - 97, 27 jan. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, A. B. ; BASTOS, Angélica . **Paradoxos em torno da clínica com crianças autistas e psicóticas: uma experiência com a prática entre vários.** Estilos da Clínica (USP), São Paulo, n.5, p. 26-33, 2016.

FREIRE, A. B.. Vencendo a barreira do isolamento. **Revista Psicologia Especial Autismo**. São Paulo, Mythos Editora. Ano II, nº 17, maio de 2011.

GADIA, C.A., TUCHMAN, R., ROTTA, N.T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de pediatria – Vol. 80, Nº2(supl.), 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do geral ao local . In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação , 2008.

GIKOVATE, C. G.; MOUSINHO, R. **Autismo: Conceito, Diagnóstico e Quadro Clínico**. In: LAMOGLIA, A. (Coord.). **Temas em inclusão: saberes e práticas** Rio de Janeiro: Synergia/ UNIRIO, 2009.

GRANDIN. T(1997). **Pensar em imagens**. Paris: O. Jacob.

JANNUZZI, G.S.M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUDKE, Jaqueline Prates Rocha. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores TCC**, UFRS, Porto Alegre: 2011.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 179 p.

MACEDO, Roberto Sidney. **Pesquisar a experiência compreender/ mediar saberes experienciais**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. 114p.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, 1ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte)

MANTOAN, Maria Tereza E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista de Estudos jurídicos. Brasília, n.26, jul./set., 2004.

MANTOAN, Maria Tereza E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza E. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. **Revista Nova Escola.** Edição 182. São Paulo. Maio, 2005.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: C. A. Funayama (Org.). **Problemas de aprendizagem:** enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Mackenzie, 2002 (Cadernos de Pós-Graduação; 7).

MEDEIROS, Renan Fasolin. **Transtorno do Espectro do Autismo:** principais aspectos e evolução do conceito. Revista Psicologia: Especial Autismo. Mythos Editora.5.ed. [2014]. 66p.

MESIBOV, G. B. Autismo: entendendo este desconhecido. **Revista Ciranda da Inclusão.** São Paulo, Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. Ano II, nº 17, maio de 2011.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo:** Quem ensina e quem aprende? Dissertação de mestrado. UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

MORAES, C. **Tratamento do TOC infantil**. São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, Raquel Tonioli Arantes do Nascimento. **Alunos com necessidades especiais na sala de aula: informações elementares para o professor**. São Paulo: Memnon, 2012.

NUEVO, Marisol. Mitos que envolvem crianças autistas. **Revista Guia Infantil**. São Paulo, 2015.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2012.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SALVADOR, Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador (RCMEI)**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015. 164p.

SANINI, Cláudia. **Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso Longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora**. Tese de Doutorado, UFRS, Porto Alegre: 2011.

SANTOS, Mônica P. **Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual..** In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente..** 291ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 269-.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro : Editora WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Ed. Wva, 7ª edição: 2006.

SMITH, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Guia Completo para educadores e pais**. Editora Penso, São Paulo 1999.

SOARES, A. P. **A relação entre afetividade-aprendizagem no desenvolvimento do educando das séries iniciais**. Monografia, Brasília, 2015.

SOUSA, A. P.; FILHO, M. J. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. Revista Iberoamericana de Educación. Universidade Estadual Paulista, Brasil, 2008.

TELES, Leandro. **A criança autista**. Artigo Científico. São Paulo: 2015.

THIAGO, Maria de Fátima da Conceição. **A interação da escola e da família visando desenvolvimento da aprendizagem da criança**. Monografia, Projeto A vez do Mestre, UCM, Rio de Janeiro: 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de Acção**. 1994. 48p.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: análise da Produção Científico-acadêmica**. Trabalho apresentado no GT-15 de Educação Especial, 2008.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2008. 195f.

VIEIRA, A. C. Graus do Autismo. **Revista Ler & Saber - Autismo.** São Paulo, Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. Ano 1, nº 1, 2015.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WCEFA – **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 12 ed. rev e ampl - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO MEC/SEB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TEMA: PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NA
ESCOLA REGULAR.**

Formação:

Idade:

Anos de profissão:

Tempo de serviço na Educação Infantil:

Questionário de Pesquisa

1 - o que você entende sobre o Autismo?

2- Você já teve um aluno com o diagnóstico do autismo? Se sim, Como você soube do diagnóstico? Que comportamentos você percebeu como sendo do autismo?

3- Quais as suas dificuldades em sala de aula como professora?

4 – Como você percebe o processo de aprendizagem na criança autista?

5- Quais seriam as intervenções, na sua opinião, para favorecimento da aprendizagem da criança com autismo?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhor(a),

A(O) senhor(a) está sendo informado(a), enquanto colaborador(a) do projeto de pesquisa: **PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR**, dos procedimentos para a coleta de dados, ao tempo em que é solicitada sua autorização para realização deste estudo. O projeto, apresentado ao curso de Especialização em Educação Infantil/Plataforma Freire, do Departamento de Educação II da UFBA - Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora **CLÁUDIA PEDRAL**, propõe analisar possíveis implicações dos aspectos **DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR** no **CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ABRIGO DO SALVADOR**. Identificaremos, a partir das discussões, no ambiente escolar, como as educadoras enfatizam o modo de interagir na Educação Infantil, a fim de estabelecer uma melhor relação afetiva e conseqüentemente uma aprendizagem potencialmente significativa para o educando. Esta pesquisa pretende contribuir na ampliação de pesquisas voltadas para questões referentes à afetividade e aprendizagem da Educação Infantil de grupos sociais mais delimitados. No caso de as envolvidas aceitarem colaborar, irão participar de um questionário (os quais serão registrados por escritos), em torno desse objeto de pesquisa. A participação das educadoras dessa escola será importante para a compreensão de como a afetividade implica diretamente no processo de aprendizagem do educando e são significativas por eles que terão liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto os leve a qualquer penalidade. Não há riscos na participação de qualquer indivíduo que consinta em colaborar.

Como responsável por este estudo, tenho o compromisso de manter em sigilo todos os dados pessoais confidenciais, bem como de indenizá-lo se sofrer algum prejuízo físico ou moral por causa do mesmo. Assim, se está claro para a senhora a finalidade desta pesquisa e concorda com os procedimentos acima explicitados, peço que assine neste documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração,

DENISE SERRA COSTA

Pesquisadora responsável

Telefone para contato: (71) 8825-8196

Eu, _____,
RG _____, certifico a quem de direito, que estou ciente do projeto de pesquisa **PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR**, bem como dos procedimentos a serem adotados pela pesquisadora, ao mesmo tempo em que comunico minha aceitação. Fui informado (a) de que preencherei um questionário e foi garantido, por parte da pesquisadora que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Salvador, 19 de abril de 2016.