



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**ÉLIDA CRISTINA SANTOS DA SILVA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA  
REGULAR: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS**

Salvador  
2008

**ÉLIDA CRISTINA SANTOS DA SILVA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA  
REGULAR: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS**

Monografia apresentada ao Colegiado de  
Pedagogia da Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Bahia, como requisito  
para a obtenção da Graduação em Pedagogia,  
sob orientação da Professora Dra. Theresinha  
Guimarães Miranda.

Salvador  
2008

**ÉLIDA CRISTINA SANTOS DA SILVA**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA  
REGULAR: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS**

**Banca Examinadora:**

---

Professora Dra. Theresinha Guimarães Miranda (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

Professora Ms. Izabel Maria Villela Costa  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Professor Dr. Miguel Angel García Bordas  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

A Deus,  
pela presença constante em minha vida e por me  
possibilitar viver mais um sonho.

## AGRADECIMENTOS

Foram tantas pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida, e que me ajudam a continuar lutando para realizar meus sonhos, que corro o risco de parecer injusta e esquecer de alguns nomes, mas mesmo assim arriscarei e farei um esforço para lembrar de todos e demonstrar gratidão.

A Deus, pela força e coragem concedidas nos momentos em que as minhas forças acabavam e tudo o que eu sabia era chorar.

A minha mãe querida, por todos os esforços empreendidos para que eu pudesse me dedicar aos estudos, por acordar cedo para preparar meu almoço, pelas palavras de conforto, pelo colo sempre disponível para que eu pudesse chorar e pela cumplicidade demonstrada ao longo da minha vida. Não tenho palavras para agradecer.

A meu pai, por investir nos meus estudos e por estar presente na minha vida.

A minha irmã, pelo carinho, apoio e pelas palavras de incentivo.

A minha orientadora, professora Dra. Theresinha Guimarães Miranda, pessoa que com quem tive o privilégio de conviver, pela compreensão, sensibilidade e acolhimento.

Aos meus parentes por acreditar em mim e por entender minhas ausências.

As minhas avós Augusta e Maria José, meu avô José e meu tio Antônio *in memoriam*, pelo exemplo que me deixaram.

As minhas amigas que ingressaram comigo no curso pelo incentivo, pelas risadas, apoio e companheirismo ao longo da jornada. Em especial, Adamélia, Andréia, Carol, Danielle, Genielle, Ilma, Jacilene, Jaqueline, Milena e Rosana.

Aos amigos que apareceram no decorrer da caminhada, mas que nem por isso são menos importantes, Alexandra, Luciana, Marivania, Solange, Tiago e Viviane.

A diretora, coordenadora e professoras da escola em que foi realizada a pesquisa de campo, por me receberem tão bem e gentilmente terem aberto as portas da escola e da sala me permitido realizar a observação.

Aos profissionais do Centro de Intervenção Precoce da Bahia pelo acolhimento e aprendizado.

A Luana e a Cristiano, que desafiaram minha prática docente e me possibilitaram enxergar a diferença.

“Ser autista não significa não ser humano. Significa ser estranho. Significa que o que é normal para outras pessoas não é normal para mim, e o que é normal para mim não é normal para outros. De alguma forma eu estou terrivelmente mal equipado para sobreviver neste mundo, como um extra-terrestre abandonado sem um manual de instruções.

Meu corpo é perfeito. Minha personalidade não está afetada. Sinto grande valor e significado na vida e não anseio em ser diferente do que sou.

Concedam-me a dignidade de me encontrar segundo meus próprios termos, reconheçam que somos diferentes e que o meu modo de ser não é apenas uma versão defeituosa do de vocês. Reavaliem suas posições. Definem seus termos. Trabalhem comigo na construção de pontes entre nós”.

Sinclair

Adulto com autismo

(Texto disponível em: <http://www.autismo.com.br/site.htm>)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as relações estabelecidas entre o professor, o aluno com autismo e os colegas no cotidiano escolar e o impacto dessas interações no processo de inclusão. Para tanto, foram realizadas observações em uma sala de aula onde estava incluído um aluno com autismo, bem como contatos com as professoras desse aluno. A perspectiva de análise do presente estudo tem como base teórica, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky. A opção metodológica adotada foi o estudo de caso, que é um enfoque qualitativo de pesquisa. Os resultados evidenciaram que apesar das pesquisas, apontarem que a pessoa com autismo apresenta dificuldade em relação às interações sociais e do aluno observado apresentar tais dificuldades, ocorreram interações sociais entre o aluno, professora e os colegas de classe. Essas interações foram benéficas para o aluno, pois, facilitavam o processo de inclusão e através delas o aluno era estimulado a abandonar comportamentos agressivos, estereotípias e apresentar condutas mais aceitáveis socialmente. Constatou-se também que uma das professoras possuía um papel fundamental no processo de inclusão do aluno, pois, conseguiu estabelecer um bom vínculo com o aluno e agir como uma mediadora na relação do aluno com os demais alunos e pessoas da comunidade escolar. Além disso, através das suas intervenções o aluno conseguia modificar alguns comportamentos e realizar as atividades escolares.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, Autismo, Interações Sociais.



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1- INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>2- AUTISMO.....</b>  | <b>14</b> |
| 2.1- HISTÓRIA.....  | 14        |
| 2.2- MODELOS ETIOLÓGICOS E DADOS EPIDEMIOLÓGICOS.....                 | 18        |
| 2.3-CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DA PESSOA COM<br>AUTISMO.....   | 21        |
| <b>3- A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO.....</b>               | <b>24</b> |
| 3.1- A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO.....                           | 24        |
| 3.2- DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO.....                       | 29        |
| 3.3- IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS VIVENCIADAS NA<br>ESCOLA..... | 33        |
| <b>4- CONTEXTO ESCOLAR OBSERVADO.....</b>                             | <b>38</b> |
| 4.1- PERCURSO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....            | 38        |
| 4.2.- CONTEXTO DA PESQUISA.....                                       | 39        |
| 4.3- A EXPERIÊNCIA OBSERVADA.....                                     | 42        |
| <b>5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                   | <b>50</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>53</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>  | <b>57</b> |

## 1- INTRODUÇÃO

Durante algum tempo foi privilegiado o tratamento clínico da pessoa com autismo, em detrimento do atendimento educacional. Atualmente, diante das propostas de inclusão escolar, a educação em espaços não segregados passa a ser um direito requerido por essas pessoas e seus familiares. Contudo, percebe-se que a inclusão de alunos com autismo não é uma tarefa fácil, pois, tais alunos apresentam características peculiares, bastante diferenciadas dos demais alunos, como: dificuldade na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos que prejudicam sua relação com familiares, colegas, professores e constitui-se em um verdadeiro desafio para que a inclusão se efetive.

Desse modo e diante das necessidades e questões que uma educação realmente inclusiva propõe e do desafio de oferecer um atendimento educacional adequado à criança (e porque não dizer pessoa) com autismo é relevante investigar as relações estabelecidas entre esse aluno, o professor e os colegas no cotidiano escolar. Esta investigação é importante, porque possibilita o surgimento de indícios de como está acontecendo à inclusão educacional de alunos com autismo e por fornecer subsídios para trabalhos posteriores sobre o tema, já que ele é tão pouco estudado.

O interesse por esta temática surgiu da experiência profissional da autora e do seu interesse pela área de educação especial, a partir da vivência como estagiária regente de classe de uma escola municipal, onde a pesquisadora teve contato com uma aluna com deficiência visual. Com essa oportunidade, a mesma constatou que, apesar do curso de magistério, das experiências profissionais como professora e de alguns semestres na faculdade, se encontrava totalmente despreparada para oferecer uma educação que respondesse às necessidades educacionais especiais dessa aluna. Essa constatação difícil levou a autora a pesquisar mais sobre a área e a procurar estágio em alguma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência, com o objetivo de conhecer mais sobre o tema.

O estágio no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia, aliado aos conhecimentos obtidos durante as aulas da disciplina Educação Especial e nas discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – GEINE, bem como a participação como bolsista de iniciação científica em dois projetos de pesquisa, “Educação Profissional e Inclusão no Trabalho de Pessoas com deficiência” e “Educação Inclusiva e Acessibilidade a Escola de Pessoas com Deficiência”, coordenados pela professora Theresinha Guimarães Miranda fizeram com que a autora tivesse certeza de que a monografia seria na área de educação especial. Restavam agora as seguintes dúvidas: Que deficiência escolher? Como delimitar o objeto de estudo dentro de uma área tão ampla? O primeiro semestre do ano de 2007 foi extremamente rico e decisivo para escolha do tema. Na instituição especializada já mencionada, a autora teve o privilégio de atuar no atendimento de uma criança que além de ter deficiência visual, possuía autismo.

Ao buscar mais informações sobre o autismo, a autora descobriu que na instituição, havia outras duas crianças, também, com autismo e após uma conversa com uma importante pesquisadora da área de Educação Especial na Universidade Federal da Bahia, obteve a informação que o autismo é um tema pouco estudado na referida Universidade, contando apenas com duas monografias, uma denominada “A Criança Autista na Escola” da autoria de Aline Paiva Dantas (2004) e a outra “A Socialização da Criança Autista” de Roberta de Freitas Cavalcanti (2005). A partir daí e por todas as razões apresentadas, a autora se sentiu motivada a pesquisar sobre o processo de inclusão de alunos com autismo em escolas regulares. Primeiro, por se tratar de um tema atual e importante. E segundo, por ser necessário, dentro de uma universidade pública o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para produção do conhecimento na construção de escolas inclusivas para todas as pessoas.

Este objeto de pesquisa surgiu da seguinte indagação: De que forma as interações sociais interferem no processo de inclusão escolar de alunos com autismo? E com a finalidade de discutir esta questão, foram traçados os seguintes objetivos:

### Objetivo Geral:

- Analisar as relações estabelecidas entre o professor, o aluno com autismo e os colegas no cotidiano escolar e o impacto dessas interações no processo de inclusão.

### Objetivos específicos:

- Identificar as situações de interação social vivenciadas pelo aluno com autismo na sala de aula;
- Analisar as implicações dessa interação social.

Para responder a indagação principal do presente trabalho e dar conta dos objetivos traçados foi tomada como referência de análise, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky, um importante pesquisador russo, que desenvolveu estudos na área da psicologia e defectologia<sup>1</sup>. De acordo com Oliveira (1993, p. 38) Vygotsky postulava que:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

E sobre a educação de pessoas com deficiência, segundo Van der Veer e Valsiner (1996, p. 75), Vygotsky “[...] defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade”. Tais postulações demonstram a importância das relações sociais para o desenvolvimento de qualquer indivíduo (incluindo o indivíduo com autismo) e acabam também por justificar o presente trabalho.

---

<sup>1</sup> Termo usado para a ciência que estudava crianças com vários problemas (defeitos) mentais e físicos (VAN DER VEER e VALSINER, 1996).

Para o desenvolvimento do presente trabalho foi adotada como opção metodológica o estudo de caso, que é um enfoque qualitativo de pesquisa. A opção adotada se deu pela flexibilidade desse tipo de abordagem, e, na opinião da autora ser a mais adequada por permitir a observação do cotidiano escolar de uma sala de aula inclusiva que atende um aluno com autismo, com vistas a perceber como as relações estabelecidas, entre o aluno com autismo, seus colegas e o professor no cotidiano escolar interferem no processo de inclusão. Com essa finalidade foram realizadas observações em uma escola regular de educação infantil e ensino fundamental das séries iniciais. Além das observações foram utilizados outros procedimentos metodológicos como: levantamento bibliográfico e contatos com as professoras do aluno, visando obter mais informações sobre o aluno e a realidade observada.

Este estudo é desenvolvido em cinco partes: No primeiro capítulo, denominado introdução, são apresentados a justificativa, o tema da investigação, os objetivos, a metodologia e como está estruturada a presente monografia.

O segundo capítulo, intitulado “Autismo” traz informações acerca da história e etiologia do autismo, dos dados epidemiológicos, das características e especificidades dos indivíduos com autismo. O referencial teórico que embasa a análise dessas questões tem respaldo em autores, como, Assumpção Júnior (1995); Bosa (2002); Gauderer (1992); Leboyer (1995), dentre outros.

No terceiro capítulo, “A Inclusão Escolar de Alunos com Autismo”, são abordadas questões referentes ao atendimento educacional de pessoas com autismo, à importância da inclusão escolar, das relações vivenciadas na sala de aula e dos desafios e possibilidades da inclusão. Para estas reflexões foram trazidas as contribuições de teóricos, como: Amy (2001); Blanco e Glat (2007); Bronfenbrenner (DESSEN, POLONIA e SILVA, 2005; BRANCO e MADUREIRA, 2005; POLONIA e SENNA, 2005); Dantas (2004); Fernandes e outras (2007); Leon e Lewis (1995); Rivière (2004); Vasques (2003) e Vygotsky (OLIVEIRA, 1993 e VAN DER VEER e VALSINER, 1996).

O quarto capítulo, sob o título “Contexto Escolar Observado” traz considerações a respeito da metodologia escolhida, do contexto escolar observado, participantes da pesquisa e análise dos dados coletados.

No quinto capítulo, que se refere às considerações finais são apresentadas constatações e reflexões a respeito das discussões suscitadas nos capítulos anteriores. Os dados revelaram que ocorriam interações sociais entre o aluno com autismo, professora e os colegas de classe e que essas interações eram benéficas para o aluno, pois, facilitavam o processo de inclusão e através delas o aluno era estimulado a abandonar comportamentos agressivos, estereotípias e apresentar condutas mais aceitáveis socialmente. Constatou-se também que a professora possuía um papel fundamental no processo de inclusão do aluno, pois, conseguiu estabelecer um bom vínculo com o aluno e agir como uma mediadora na relação do aluno com os demais alunos e pessoas da comunidade escolar. Além disso, através das suas intervenções o aluno conseguia modificar alguns comportamentos e realizar as atividades escolares.

## 2- AUTISMO

O autismo, ou transtorno autista é o transtorno invasivo do desenvolvimento mais conhecido. Caracteriza-se por um prejuízo marcado e sustentado da interação social, por distúrbios de comunicação e por padrões restritos e estereotipados de comportamentos e interesses. Para que se conclua esse diagnóstico, anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas (interação social, comunicação e comportamentos) devem estar presentes aos três anos (MARTINS, PREUSSLER e ZAVASCHI, 2002, p. 41).

Visto desta forma parece ser fácil definir e tratar sobre o autismo, mas este tema além de complexo suscita diferentes definições, interpretações, debates e ainda é cercado por desconhecimento, preconceitos e dúvidas. A definição citada acima, por exemplo, não é a única utilizada.

Sendo assim, será abordado neste capítulo um pouco da história, etiologia, dados epidemiológicos, especificidades e características da pessoa com autismo. No decorrer do capítulo serão utilizados vários sinônimos para o termo autismo, dentre eles: autismo infantil, transtorno autista e síndrome autista. Estes termos serão utilizados na medida em que forem encontrados na bibliografia pesquisada.

### 2.1- HISTÓRIA

Gauderer (1992) apresenta Plouller como sendo o primeiro a introduzir o adjetivo autista na literatura psiquiátrica em 1906. Mas, de acordo com Leboyer (1995) foi Leo Kanner um psiquiatra infantil da John Hopkins University (Estados Unidos da América) o primeiro a tentar definir o autismo. O psiquiatra constatou que algumas crianças que atendia apresentavam certas características comuns, sendo a mais importante, a incapacidade de se relacionar com as pessoas (BOSA, 2002).

Em seu artigo denominado “Distúrbios autísticos do contato afetivo” (Autistic disturbances of affective contact) publicado em 1943, Kanner traz a seguinte definição de crianças com autismo:

São chamadas autistas as crianças que têm inaptidão para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotípias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que dêem provas de uma memória freqüentemente notável. Contrastando com esse quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal (LEBOYER, 1995, p. 9).

Kanner continuou a estudar o autismo e em 1949 passou a denominar o quadro observado inicialmente de “Autismo Infantil Precoce”, ressaltando que embora parecesse com a esquizofrenia, este deveria ser separado da mesma, pois, apresentava características particulares (ASSUMPÇÃO JUNIOR, 1995).

Em 1956, Kanner continua a considerar o autismo infantil como uma bem estabelecida síndrome com história, início e curso clínico distintos da esquizofrenia infantil, com o grau de isolamento sendo de extrema importância no estabelecimento de um prognóstico. Entretanto, continua a considerar o Autismo Infantil como um problema psicológico, frisando a necessidade de estudos decisivos para a compreensão do fenômeno a nível biológico, psicológico e social (ASSUMPÇÃO JUNIOR, 1995, p. 5).

Assim, até o final dos seus trabalhos em 1973, Kanner continuou classificando o autismo infantil dentro do grupo das psicoses infantis (*op. cit.*). Pode-se afirmar que Kanner deixou um grande legado, pois, a partir de sua primeira definição surgiram diferentes interpretações para o tema e a maioria dos trabalhos destaca sua importância.

Em 1976, Ritvo escreve um famoso livro sobre o autismo, o autor concorda com Kanner, na medida em que considera que o autismo é diferente das formas de esquizofrenia do adulto, “mas refere-se ao fato da consideração de outros autores considerarem uma espécie de *continuum* que se estende das formas infantis às formas encontradas no adulto” (ASSUMPÇÃO JUNIOR, 1995, p. 7). Ritvo caracteriza o autismo a partir da idade do aparecimento e pelas características comportamentais representadas por: distúrbios de percepção; distúrbios de desenvolvimento, principalmente nas áreas motora, de linguagem e social; distúrbios no relacionamento social; distúrbios da fala e da linguagem (*op. cit.*).



Observa-se na história do autismo uma grande controvérsia por parte dos autores, alguns o consideram como psicose e outros como uma forma de esquizofrenia. Assim, no decorrer da história os conceitos de autismo vão se alterando e evoluindo, sendo que a partir da década de 80, ele passa a ser enquadrado na Classificação Internacional de Doenças – CID.

Atualmente, o autismo é considerado uma síndrome<sup>2</sup> com etiologias múltiplas (ASSUMPÇÃO JUNIOR, 1995), figurando entre os dois sistemas de classificação de transtornos mentais e do comportamento, a saber: o CID 10 e o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–IV) com as diferenças e semelhanças nas definições, que serão relatadas abaixo.

O DSM–IV classifica o transtorno autista como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. E, de acordo com este sistema, as características essenciais do Transtorno Autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social, comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.

Já a Classificação Internacional de Doenças (CID 10) utiliza o termo autismo infantil e o considera como sendo um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo.

Para o DSM IV, deve ser utilizada a categoria Transtorno Invasivo do Desenvolvimento quando existir prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal ou não-verbal, ou quando comportamento,

---

<sup>2</sup> De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra síndrome significa “estado mórbido caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas, e que pode ser produzido por mais de uma causa”.

interesses e atividades estereotipados estão presentes, como no autismo estão presentes estas condições, daí a justificativa para incluí-lo nesta categoria.

Assim, observa-se que até os sistemas de classificação dos transtornos mentais e do comportamento apresentam certas divergências em relação às categorias em que o autismo deve ser incluído. No entanto, observa-se também que há certo consenso em relação aos sintomas que caracterizam o autismo, pois:

[...] tanto o CID 10 quanto o DSM-IV estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (BOSA, 2002, p. 28-29).

Sintomas já descritos por Kanner desde 1943 e compartilhados por outros estudiosos sobre o tema.

Na área educacional a nomenclatura Condutas Típicas foi utilizada pelo Ministério de Educação – MEC, em 1994, na Política Nacional de Educação Especial - PNEE, para designar alunos: portadores de síndromes, quadros neurológicos e psicológicos ou psiquiátricos que ocasionem atrasos no desenvolvimento e prejuízos no comportamento social, e que necessitem de atendimento educacional especializado (FERNANDES e outras, 2007). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, versão preliminar já utiliza a nomenclatura alunos com transtornos globais do desenvolvimento, definindo que:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

No entanto é preciso tomar cuidado com tais definições, pois de acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 95):

[...] a questão do diagnóstico, da categorização e da classificação dos alunos nem sempre contribuiu positivamente para o trabalho que precisa ser desenvolvido, pois, com frequência, o diagnóstico de deficiente aplicado à pessoa faz com que aqueles que convivam com o indivíduo passem a tratá-lo como tal, o que contribui para que sua reação seja compatível, estimulando-o a incorporar tal diagnóstico, e não a tentar superá-lo no que for possível. Além disso, a classificação, de acordo com o CID – 10, pode gerar rótulos, criar e/ou alimentar preconceitos.

## **2.2- MODELOS ETIOLÓGICOS E DADOS EPIDEMIOLÓGICOS**

De acordo com Leboyer (1995) os modelos etiológicos do autismo, refletem as grandes correntes psiquiátricas contemporâneas, distinguindo-os como: psicodinâmico, orgânico e genético. Os teóricos psicodinâmicos enfatizam que a criança é biologicamente normal ao nascer, e que o desenvolvimento dos sintomas que caracterizam o autismo é secundário, sendo atribuído por eles, aos comportamentos inadequados dos pais. Durante muito tempo estudiosos do tema apoiados nessa hipótese atribuíram a culpa do autismo aos pais, isto se deve a incorreta interpretação das idéias de Kanner que em 1943, apontou que os pais dos seus primeiros onze pacientes caracterizados como autistas possuíam algumas semelhanças, como: pertenciam a uma classe socioeconômica elevada, possuíam uma inteligência superior a normal, eram preocupados com o pensamento abstrato, eram introvertidos e, poucos emotivos e obsessivos (BOSA, 2002).

Atualmente, já se formula a hipótese de que a observação de Kanner em relação ao nível socioeconômico dos pais pode ser atribuída ao status do médico na época, pois, Kanner era um profissional renomado e provavelmente só atraía pacientes em condições de pagar pelo tratamento. Hoje, já se sabe que o autismo pode ocorrer em qualquer tipo de cultura, raça e nível socioeconômico. As pesquisas não conseguiram provar a hipótese de comportamentos inadequados dos pais, como causa do autismo (BOSA, 2002; LEBOYER, 1995). Sobre a teoria psicodinâmica (ou psicogênica), Leboyer (1995, p. 48) ressalta ainda que:

Em suma, a conclusão que se chega a partir dessas observações é clara: as teorias psicogênicas não parecem explicar a patogenia do autismo. Não podemos aceitar o modelo segundo o qual os pais normais (com frequência calorosos e afetuosos) seriam responsáveis por graves distúrbios de seus filhos, enquanto seus irmãos e irmãs são normais. Varias décadas de pesquisas permitiram refutar a idéia segundo a qual o autismo deveria ser atribuído de maneira privilegiada a fatores psicossociais, a distúrbios de personalidade dos pais, a conflitos ou stress familiares ou ainda a um mau relacionamento dos pais com seus filhos.

O autor acrescenta ainda, que apesar deste modelo ter sido contestado como etiologia maior do autismo, não se deve se desinteressar totalmente pela situação social e familiar na qual se desenvolve e vive a criança com autismo. Pois, as atitudes dos pais e dos familiares em volta da criança podem agravar ou melhorar o quadro clínico e educacional da mesma (*op. cit.*).

Segundo Leboyer (1995) os teóricos orgânicos postulam o contrário do que foi dito pelos teóricos psicodinâmicos, de acordo com eles, o autismo é principalmente a expressão de uma anomalia biológica congênita, e os pais contribuem muito pouco com a patologia dos filhos. De acordo com o autor, a literatura menciona inúmeros casos em que o autismo infantil é associado a diversas doenças orgânicas. Sendo que tais situações patológicas incluem fatores pré-natais, perinatais, neonatais, infecções virais neonatais, doenças metabólicas, neurológicas e hereditárias. E, apesar da ausência de ligação entre tais doenças, todas elas são capazes de induzir uma “disfunção” cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central. Contudo, o autor destaca que esta teoria não pode ser tomada como correta, pois, somente um quarto das pessoas com autismo apresenta uma patologia orgânica associada e diagnosticada.

Sobre o modelo genético, Leboyer (*op. cit.*) diz que as pesquisas genéticas foram inauguradas pelo próprio Kanner, já que em 1954, no artigo intitulado “Até que ponto o autismo infantil é determinado por uma anomalia constitucional?” ele trata sobre esta questão. Em 1973, Kanner realizou um estudo com os irmãos de 100 crianças com autismo, entre os 131 irmãos e irmãs destas crianças que fizeram parte da amostra, somente três pareciam apresentar autismo, mas estes não puderam ser examinados

pelo médico. Por fim, o autor ressalta que é difícil ter uma opinião clara sobre a validade do modelo genético, pois, os estudos genéticos esbarram em várias dificuldades, dentre elas:

Dificuldades devidas ao baixo número de autistas atualmente diagnosticados. Dificuldades devida ao próprio termo genético. A etiologia genética pode fazer referência seja a transmissão de um patrimônio genético dos pais aos filhos, seja a modificação patológica do genótipo. Dificuldade devida a interpretação dos resultados. Os dados atuais não eliminam a hipótese de uma transmissão genética, mas não a confirmam com certeza. (LEBOYER, 1995, p. 59).

Conforme pode ser percebido neste breve percurso há uma variedade de explicações teóricas sobre a etiologia do autismo, mas até o momento não há clareza e certeza quanto à mesma.

De acordo com autores como Bosa (2002) e Leboyer (1995), as taxas de prevalência do autismo apresentam uma variação que vai 4 a 5 em cada 10 mil crianças da população em geral. No Brasil de acordo com dados da Associação Brasileira de Autismo (1997 *apud* BOSA, 2002, p. 31) “[...] calcula-se que existam aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo, se for considerado apenas a forma típica da síndrome”. No entanto, o número pode ser maior, pois há uma dificuldade de diagnóstico por parte das famílias mais pobres. Vasques (2003) aponta que nos Estados Unidos estima-se que a incidência do autismo seja de 10 a 15 crianças para cada 10.000 mil e que no Brasil a incidência pode ser semelhante.

O autismo é mais comum em meninos do que em meninas, com uma proporção de quatro meninos para uma menina. Bosa (2002) e Leboyer (1995) apontam, no entanto que quando as meninas são atingidas pela síndrome, tendem a apresentar quadros clínicos mais graves, sendo que pesquisas realizadas demonstram que a maioria das meninas com autismo, apresenta deficiência mental, moderada, severa ou profunda. Bosa (*op. cit.*) acrescenta ainda que 70% das pessoas com autismo têm deficiência mental.

### 2.3- CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DA PESSOA COM AUTISMO

Como já foi visto nos tópicos anteriores é um consenso entre as pessoas que estudam sobre o autismo que o critério para o seu diagnóstico, é que se apresente comprometimento em três áreas, a saber, interações sociais, comunicação e comportamento.

Em relação à dificuldade nas interações sociais percebe-se por parte das pessoas com autismo, uma dificuldade em estabelecer relações interpessoais, nota-se uma falta de reação e interesse pelas outras pessoas, tais dificuldades são percebidas desde os primeiros anos de vida. Geralmente, as crianças com autismo demonstram ausência de contato visual, não utilizando tal contato para chamar atenção ou comunicar alguma necessidade, ausência de resposta ao sorriso e/ou outras linguagens não verbais. A criança com autismo é indiferente aos outros, não reagem com afeição ao contato físico, não demonstram distinção entre os parentes próximos e adultos estranhos, Kanner evidenciou esta característica no seu artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo” publicado em 1943, denominando-a de “isolamento autístico”, na época, ele a apontava como o sintoma principal do autismo (LEBOYER, 1995). Apesar destas observações, Bosa (2002, p. 34), ressalta que os estudos atuais têm comprovado que: “[...] nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento. Alguns, ao contrário, podem buscar o contato de uma forma intensa, quando não pegajosa, segundo pais e professores”, daí a necessidade de certo cuidado, para não haver interpretações equivocadas.

A outra característica mencionada é a dificuldade de comunicação verbal e não-verbal. Na maioria dos casos é observado na criança com autismo um atraso na linguagem ou a não aquisição da fala, quando a fala se desenvolve é marcada por ecolalias<sup>3</sup>, e pode ser utilizada quase que especificamente para nomear objetos, adjetivos, nomes de pessoas conhecidas, frases, letras de músicas ou poemas decorados (SCHEUER, 2002). A este respeito, Leboyer (1995) acrescenta que cerca de 50% dos indivíduos

---

<sup>3</sup> Repetição insistente de palavras ou frases.

com autismo nunca falam e que quando a linguagem oral se desenvolve, não tem valor de comunicação, podendo haver uma ecolalia imediata ou retardada, repetição de frases, “inversão pronominal”, ou seja, uso da terceira pessoa quando o correto seria a utilização do pronome eu, referência a si mesmo pelo nome quando deveria ser utilizado o pronome eu, e dificuldades para entender pronomes possessivos, como, meu e seu.

De Hirsh (1967 *apud* LEBOYER, 1995, p. 16) acrescenta que há nas crianças com autismo “[...] uma modulação patológica da linguagem: volume, ritmo, entonação e inflexão são alterados e produzem uma linguagem inexpressiva, atonal e desprovida de emoção”. Leboyer (1995) ressalta, porém que estas observações não foram confirmadas por Goldfarb e outros em 1972. A comunicação não verbal é também limitada ou ausente, sendo que as expressões gestuais são pobres ou inexistentes. O DSM IV acrescenta que as crianças com autismo apresentam dificuldade na compreensão da linguagem, como, por exemplo, possuem dificuldades para entender perguntas e orientações, não realizam brincadeiras imaginativas ou de faz-de-conta. Contudo, mais uma vez é preciso ter cautela para conceber estas informações, pois, pesquisas recentes já apontam que tais crianças utilizam linguagem não verbal ou até verbal para comunicar suas necessidades e desejos, no entanto, esta comunicação só pode ser vista por um olhar mais cuidadoso e se for adotado um sistema de comunicação não convencional (BOSA, 2002).

A dificuldade em relação ao comportamento também é uma característica das pessoas com autismo, desde as pesquisas iniciais de Kanner, são apontados que os indivíduos com autismo apresentam comportamentos fixos, estereotipados e repetitivos, demonstram uma necessidade de “imutabilidade” no ambiente, podendo haver crises quando algum objeto é mudado de lugar, ou se o caminho percorrido até um local conhecido for trocado, pode-se observar ainda interesses em atividades restritas, interesses por brinquedos e brincadeiras estereotipados, por objetos que emitam som, como ventiladores, ar-condicionado, aparelhos de som, motor de carro, as pessoas com autismo apresentam estereotipias motoras, como, balanço do corpo e agitação dos

braços. Bosa (2002) ressalta, no entanto que, as estereotípias motoras se isoladas não são características próprias dessas pessoas, elas podem aparecer também em indivíduos com outras deficiências, como deficiência visual e mental, por exemplo. Acrescenta-se ainda que os indivíduos com autismo podem apresentar comportamentos auto e hetero-agressivos.

Bosa (2002) aponta a necessidade de uma análise cuidadosa em relação à observação das características acima citadas, pois, apesar das pesquisas e os sistemas de classificação (DSM IV e CID 10) continuar apontando os comprometimentos existentes nas áreas de interação social, comunicação e comportamento, vale ressaltar que esses comprometimentos se apresentam de formas e intensidades diversificadas em cada indivíduo, e que eles podem ser amenizados ou modificados de acordo com as vivências e experiências oportunizadas. Contudo, para receber o diagnóstico de autismo estes comprometimentos têm que aparecer juntos.



### 3- A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO

Educação inclusiva é uma prática social e política que visa à educação de todos, conjuntamente. A educação é inclusiva quando a escola promove acessibilidade arquitetônica, social, de comunicação e pedagógica de todos os alunos nas escolas regulares (MIRANDA)<sup>4</sup>.

A educação é um direito garantido pela Constituição a todas as pessoas, se esse direito fosse de fato assegurado, não haveria necessidade de tantas discussões e publicações sobre inclusão escolar. Verifica-se, no entanto que, a uma parcela da população, e aí podem ser incluídas as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais foi negado esse direito. Assim, neste capítulo serão tratados temas como: a educação de pessoas com autismo, inclusão escolar, a importância da inclusão e das interações sociais vivenciadas na sala de aula e os desafios e possibilidades da inclusão de alunos com autismo.

#### 3.1- A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO

A literatura disponibiliza poucos dados a respeito do histórico da escolarização de pessoas com autismo, isto se deve em parte ao descobrimento recente desta síndrome. Pode-se inferir, no entanto, que grande parte dessas pessoas tenham sido diagnosticados *a priori* como deficientes mentais, passando por fases semelhantes pelas quais passaram as demais pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, a saber: abandono, segregação, integração e diante do atual contexto, tentativas de inclusão.

Rivière (2004) ao tratar sobre a evolução histórica da atenção educativa aos alunos com autismo e outros transtornos profundos do desenvolvimento, dividiu tal evolução em três períodos. No primeiro período que vai de 1943 a 1963, segundo o autor

---

<sup>4</sup> Conceito extraído da palestra ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda, em um curso de formação de educadores em educação especial.

predominaram as concepções psicodinâmicas (ou psicogênicas) que como já foi dito no capítulo anterior, considerava os comportamentos inadequados dos pais como causa do autismo. Para Rivière (2004, p. 236) tais concepções “[...] não facilitavam um enfoque educacional coerente do autismo”. Durante este período a preocupação maior era a de descobrir o que causava o autismo, sendo deixado de lado à busca por intervenções educativas.

Como não foi possível comprovar cientificamente a hipótese dos pais culpados, esta foi cedendo espaço aos indícios encontrados de associação do autismo com transtornos neurobiológicos. Tais indícios coincidiram “[...] com a formulação de modelos explicativos do autismo que se baseavam na hipótese de que existe algum tipo de alteração cognitiva (mais do que afetiva) que explica as dificuldades de relação, linguagem, comunicação e flexibilidade mental” (Rivière, p. 236). E, ainda que não se tenha descoberto a causa de tal alteração cognitiva, as novas hipóteses contribuíram para mudar o tratamento dado ao transtorno.

Assim, no segundo período que vai de 1963 a 1983, a educação passou a ser concebida como o principal tratamento do autismo. A partir daí foram desenvolvidos procedimentos de modificação de conduta, terapias comportamentais e programas para ajudar as pessoas com autismo a se desenvolverem. Além disso, foram criadas escolas especializadas no atendimento de indivíduos com autismo, essas instituições eram fundadas e/ou patrocinadas por pais e familiares de pessoas com autismo (*op. cit.*).

Teve origem no referido período o Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação) – TEACCH. De acordo com Leon e Lewis (1995, p. 233) o TEACCH “[...] é um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico em uma prática predominantemente psicopedagógica”. Tal programa teve sua origem em 1966 nos Estados Unidos, na Universidade da Carolina do Norte, Escola de Medicina, por Dr. Eric Schopler e colaboradores, através de um projeto experimental de pesquisa. Esse projeto visava

educar as crianças que possuíam autismo com a ajuda dos pais e questionava a prática clínica da sociedade americana daquela época, postulando que o autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado pela psicanálise. Devido à eficácia do trabalho realizado, o projeto foi oficializado em 1972 (AMY, 2001; LEON e LEWIS, 1995).

Ao tratar sobre o programa TEACCH, Amy (2001) faz uma análise sobre os pontos positivos e negativos de tal programa. Como pontos positivos, a autora destaca que, as qualidades educativas do método residem em sua compreensão das técnicas operacionais: “trabalho individual, grande rigor de enquadramento, os objetivos a curto prazo, observação e avaliação contínuas, material bastante adaptado, frequentemente decomponível e podendo tornar-se um modo de comunicação” (*op. cit.* p. 53). A autora ressalta ainda que o objetivo do programa é levar a criança, a comportamentos cada vez mais adequados, permitindo-a compreender o ambiente e agir sobre ele. Acrescentando que: “Essas estratégias educativas insistem, portanto, na percepção, na imitação e na motricidade – ferramentas indispensáveis à comunicação -, assim como nos comportamentos, na autonomia, na competência verbal e na sociabilidade” (AMY, 2001, p. 54). Como aspectos negativos, a autora menciona o aspecto condicionante das estratégias utilizadas para a consecução dos objetivos.

Outro ponto a ressaltar sobre esse período é que no decorrer dos anos 60, os protestos de educadores, dos pais e pesquisadores foram escutados nos Estados Unidos e contribuíram para a formulação de uma lei que tornava obrigatória a educação para toda criança com deficiência. Na França, a lei de orientação de 30 de junho de 1975, a favor das pessoas com deficiência, traduzirá o mesmo pensamento. Esses protestos visaram também esvaziar a hipótese da origem adquirida do autismo infantil. O resultado benéfico desse movimento foi, além da educação obrigatória, permitir aos pais, antes culpados, se tornarem parte do projeto educativo dos seus filhos com autismo (*op. cit.*).

Rivière (2004) define o terceiro período da evolução histórica do atendimento educacional de pessoas com autismo como o “enfoque atual do autismo”, ressaltando

que a principal mudança no enfoque geral do autismo está na sua consideração a partir de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento. Em relação à educação, o autor acrescenta que esta “[...] caracterizou-se por um estudo pragmático e natural, mais integrador e menos artificioso que nos anos anteriores, mais centrado na comunicação como núcleo essencial do desenvolvimento, mais respeitoso com os recursos e as capacidades das pessoas com autismo” (RIVIÈRE, p. 237).

Atualmente, no Brasil e no mundo, as pessoas com autismo têm reconhecido, pelo menos legalmente, o direito a educação e a inclusão escolar. Contudo, a efetivação desse direito não é tão fácil, pois os comportamentos e características peculiares apresentados pelas pessoas com autismo, influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causando insegurança nos professores e requerendo do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização. Contudo, na maioria das vezes, os sistemas educativos se mostram incapazes de dar respostas adequadas às necessidades educacionais dessas pessoas.

Vale ressaltar que, como há uma enorme heterogeneidade dos quadros de autismo, ou seja, as pessoas com autismo apresentam características variadas, a depender da gravidade da síndrome e das oportunidades sociais e/ou educacionais oferecidas, não há como estabelecer *a priori* um critério de escolarização. A opção educativa deve ser escolhida mediante uma avaliação cuidadosa, específica e concreta, visando o desenvolvimento do aluno, e não ser escolhida de forma arbitrária baseando-se somente no diagnóstico clínico, sendo mais importante conhecer o perfil de cada indivíduo. Essa opção educativa não precisa ser a mesma em todo período de escolarização da pessoa com autismo. Pois, segundo Rivière (2004, p. 249):

A solução escolar encontrada para uma criança em uma determinada fase de seu desenvolvimento não precisa ser permanente. Devem ser evitadas, porém, as mudanças frequentes. [...] A opção educativa encontrada em um determinado momento de desenvolvimento da criança não deve ser entendida como uma sentença para toda a vida escolar.

Apesar destas considerações, acredita-se neste trabalho que grande parte dos alunos com autismo tem condições de estarem incluídos nas escolas regulares e se beneficiarem das interações sociais e das aprendizagens ocorridas nesses espaços. E, que a inclusão desses alunos não acontece na maioria das vezes por falta de conhecimento acerca do tema, por conta dos mitos e preconceitos que cercam a questão da deficiência e/ou diferença e por decisões arbitrárias baseadas no diagnóstico médico.

Verifica-se que no Brasil o atendimento educacional as pessoas com autismo e psicose foi historicamente oferecido pela educação especial<sup>5</sup>, em instituições especializadas. Essas instituições basearam-se durante muito tempo (algumas se baseiam até hoje) no modelo clínico médico da deficiência, que se centra no déficit do aluno. Nesse modelo, o trabalho escolar constitui-se na correção do déficit, sendo as dificuldades encontradas pelo aluno atribuídas a ele próprio, por conta da falta (VASQUES, 2003).

Beyer (2005, p. 91) acrescenta que nesse modelo “As propostas de atendimento escolar são definidas por orientação terapêutica. A escola indicada é a escola especial, preferencialmente uma escola com recursos na área terapêutica, com conseqüente enfraquecimento da ação pedagógica”.

O avanço do paradigma inclusivo no Brasil, forneceu base para questionamentos acerca da escolarização de indivíduos com autismo e psicose. E, por conseguinte, esse movimento fez crescer o número por matrículas de tais indivíduos em escolas regulares, oferecendo suporte para se pensar na inclusão educacional de alunos com autismo (VASQUES, 2003). Contudo, a maioria desses alunos ainda está matriculada em escolas especiais e, ainda existem pessoas que não acreditam na possibilidade de inclusão escolar dessas pessoas. Sendo assim, o próximo tópico irá tratar de forma mais detalhada sobre a inclusão escolar.

---

<sup>5</sup> Por educação especial, modalidade de educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

### 3.2- DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

A inclusão educacional é um tema complexo e bastante discutido. No entanto, parece que se está longe de um consenso. Algumas pessoas acreditam que a simples inserção do aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais - NEE na escola regular já se configura em inclusão, outros postulam que, a inclusão não se resume a matrícula na escola. Blanco e Glat (2007, p. 17) afirmam a esse respeito que:

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

Adota-se neste trabalho a concepção de que a educação inclusiva não se limita à inserção do aluno na escola, mas implica em promover aos alunos com deficiência e/ou NEE acessibilidade aos recursos, conhecimentos, espaços, dentre outros, disponibilizados as demais pessoas da comunidade escolar. Diante destas colocações é possível constatar que a educação inclusiva requer um novo modelo de escola que: leve em conta as especificidades de seu alunado e priorize recursos e métodos de ensino eficazes e flexíveis. Uma escola organizada dessa maneira não vai beneficiar apenas alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, mas todos os alunos e demais membros da comunidade escolar.

A partir destas considerações, percebe-se que é viável a inclusão educacional de alunos com autismo. E que inclusão precisa acontecer, pois, as pessoas com autismo têm garantido legalmente o direito de conviver em ambientes educacionais não segregados que contribuam para o seu desenvolvimento (BRASIL, 1996; 1999; 2001). E, porque, as escolas regulares possuem rotinas e situações específicas de aprendizagem e interações sociais que podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Contudo, a escola pública ou particular precisa estar preparada para receber e oferecer respostas educacionais adequadas a tais alunos,

removendo barreiras que podem ser constituir em impedimentos para a permanência, aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Rivière (2004, p. 249) destaca alguns pontos que devem ser levados em consideração para lograr êxito na inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, dentre eles:

- São preferíveis as escolas de pequeno porte, com poucos alunos e que não exijam interações de grande complexidade social;
- Devem-se evitar as escolas excessivamente ruidosas e despersonalizadas;
- São preferíveis as escolas estruturadas com estilos didáticos diretivos e formas de organização que tornem previsível a jornada escolar;
- É imprescindível um compromisso efetivo do conjunto dos professores e dos professores concretos que atendem o aluno com autismo;
- É importante haver recursos complementares, professores especializados;
- É muito importante fornecer pistas (informações) aos colegas da criança com autismo para compreender e apoiar suas aprendizagens e relações.

Acrescentam-se ainda como pontos a serem considerados: importância de capacitar à comunidade escolar através de palestras e atividades de sensibilização antes da chegada e durante a permanência do aluno na escola. A necessidade do professor conhecer e adotar, se for necessário, sistemas de comunicação alternativa<sup>6</sup> para se comunicar com o aluno com autismo, se ele não fizer uso de linguagem oral e utilizar estratégias para prevenir condutas inadequadas ou direcionar o comportamento do aluno para outros comportamentos ou atividades (FERNANDES e outras, 2007).

Contudo, a inclusão educacional não é uma tarefa fácil, pois, como já foi dito anteriormente, ela propõe uma modificação nos sistemas de ensino e na estrutura escolar, e mudar não é fácil, a mudança traz medo, gera insegurança, pois, ela implica sair de uma posição que já se está acostumado e ir rumo ao desconhecido. As escolas já estão acostumadas a certa previsibilidade, a padrões estabelecidos. Já estão

---

<sup>6</sup> “A comunicação alternativa faz uso de símbolos que têm como base as questões concretas do cotidiano que a pessoa utilizará. Com esses são formadas pranchas de comunicação que serão gradativamente incorporadas ao repertório do aluno” (FERNANDES e outras, 2007, p. 163). Tais sistemas são eficazes para o estabelecimento da comunicação.

acostumadas a terem turmas supostamente homogêneas, com alunos que tenham um mesmo nível de aprendizagem, a saber lidar e ter respostas para todas as questões.

A proposta da inclusão e ainda mais quando se trata da inclusão de alunos com autismo ou com outros transtornos globais do desenvolvimento, faz desmoronar todas estas certezas e impõe grandes desafios, como: lidar com a diversidade; formação adequada e aperfeiçoamento constante de professores; utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais; adaptações na estrutura escolar, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais; envolvimento e compromisso de toda a comunidade; parcerias efetivas com profissionais e instituições especializadas; superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença.

Dantas (2004, p. 39) ao tratar sobre a inclusão de alunos com autismo aponta que o isolamento autístico é o maior desafio para o processo de integração desses alunos. De acordo com a autora:

A criança autista possui características próprias de isolamento e perturbação na comunicação, que dificulta ainda mais a integração e convívio escolar. Assim, a escolarização das crianças autistas requer ainda mais atenção, no desenvolvimento de programas de ensino individualizado, devido à ampla variação dos níveis e padrões de habilidades encontrados nos grupos dessas crianças.

Fernandes e outras (2007, p. 161) ao tratar sobre o mesmo assunto também trazem um desafio:

Considerar crianças e jovens com quadro de condutas típicas<sup>7</sup> elegíveis para a escola é reconhecer que eles são capazes de aprender e relacionarem-se com os demais. Contudo, o desafio para além de manter esses alunos nas salas de aula reside em proporcionar-lhes participação educacional e social.

---

<sup>7</sup> Conceito educacional utilizado para designar alunos portadores de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. O autismo está incluído nesta categoria.



Machado e Oliveira (2007, p. 42) ao abordarem sobre as adaptações curriculares com base nos Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais trazem possíveis caminhos para o atendimento a diversidade que se constituem em desafios para as práticas escolares inclusivas:

- Construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos.
- Reconhecer os tipos de capacidades presentes na escola.
- Seqüenciar conteúdos e adequá-los aos diversos ritmos de aprendizagem.
- Utilizar metodologias adequadas e motivadoras.
- Optar por um paradigma de avaliação processual e emancipadora.

Além dos desafios citados e dos demais que podem ser encontrados no cotidiano escolar, existem as possibilidades. Uma educação inclusiva não é uma quimera, um sonho irrealizável, ela é possível e algumas escolas têm experimentado o movimento de inclusão, aos poucos os sistemas rígidos uniformes e uniformizados vão cedendo espaço a sistemas mais flexíveis. Crianças, jovens e adultos que apresentam características particulares passam a viver/conviver com outras pessoas que também possuem suas especificidades. E, nesse movimento percebe-se que não só as pessoas com deficiência e/ou NEE são beneficiadas com esse convívio, mas todos os envolvidos tiram proveitos e lições de tão rica experiência, aprendem dentre outras coisas, a ver a riqueza na diferença, a ser tolerantes e compreensivos, a não julgar pela aparência, a trabalhar em grupo.

Sobre a possibilidade da inclusão educacional de pessoas com condutas típicas, Fernandes e outras (2007, p. 168) apontam que:

Assim é possível afirmar que indivíduos com condutas típicas têm condições de aprendizagem acadêmica e social e podem se beneficiar muitíssimo de espaços inclusivos para que esta aprendizagem aconteça. Porém há fatores importantes que devem ser considerados para que as ações empreendidas pelos educadores tenham maior probabilidade de sucesso. Nesse sentido é importante o trabalho colaborativo de toda a

equipe escolar, incluindo o suporte da Educação Especial, para que seja montado um programa educacional personalizado.

A pesquisa sobre os serviços e percursos clínico e educacional de 21 crianças com transtorno global do desenvolvimento, dentre elas crianças com autismo, realizada por Baptista e Vasques (2006, p. 163) apontaram que:

[...] as crianças com melhores indicadores de escolarização e mais possibilidades de circulação social freqüentavam escolas regulares. Tais sujeitos contaram com educação infantil em espaços não especializados e acompanhamento clínico precoce, além de intervenções psicanalíticas e psicopedagógicas em diferentes momentos de seu desenvolvimento. Em tais percursos, a interlocução entre profissionais da educação e saúde procurou formas de acompanhamento e construção de estratégias que favorecessem a inclusão e o desempenho escolar.

Esse estudo reafirma a possibilidade de inclusão escolar de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, aí estão incluídos os alunos com autismo e os benefícios dessa inclusão para essas pessoas. A inclusão escolar é de fundamental importância, pois além dos pontos destacados, possibilita o aluno com autismo participar de um grupo composto por pessoas diferentes.

### **3.3- A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS<sup>8</sup> VIVENCIADAS NA ESCOLA**

A convivência na diversidade humana pode enriquecer nossa existência desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um de nós possui. O fato de cada pessoa interagir com tantas outras pessoas, todas diferentes entre si em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades, etc. é à base do desenvolvimento de todos para uma vida mais saudável, rica e feliz (ALMEIDA).

As teorias de Vygotsky<sup>9</sup> (GALVÃO, 2004; OLIVEIRA, 1993; VAN DER VEER e VALSINER, 1996) e Bronfenbrenner (DESSEN, POLONIA e SILVA, 2005; BRANCO e MADUREIRA, 2005; POLONIA e SENNA, 2005) enfatizam a importância das interações

<sup>8</sup> Para Hinde (*apud* DESSEN, POLONIA e SILVA, 2005, p. 25) a interação social inclui, no mínimo, o comportamento X emitido pelo indivíduo A em direção ao indivíduo B e a resposta Y de B para A.

<sup>9</sup> A palavra aparecerá no texto com diferente grafia a depender da fonte utilizada.

sociais para a construção do ser humano e desenvolvimento das pessoas. Essa interação é tão importante que baseadas na concepção de Bronfenbrenner (DESSEN, POLONIA e SILVA 2005, p. 73) afirmam que “O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes”. A este respeito, de acordo com Galvão (2004, p. 83) a concepção sócio-histórica de Vigotsky postula que “[...] o ser humano se constitui como sujeito a partir de sua interação social com o mundo. É a possibilidade de comunicar-se com os outros, de entender e se fazer entendido que impulsiona o desenvolvimento”.

Aspesi, Chagas e Dessen (2005, p. 25) destacam ainda que:

Em decorrência do fato de o indivíduo estar continuamente percebendo as similaridades e as diferenças entre eles e os outros, a forma como o indivíduo constrói a si próprio está estreitamente relacionada à forma como ele constrói o outro, e vice-versa. Nesse processo as relações sociais constituem aspectos fundamentais para a formação dos seres humanos.

Diante destas colocações e concebendo a escola como um espaço de socialização e práticas sociais. Não há como desconsiderar o papel exercido pela escola e a importância das interações ocorridas no contexto escolar, sejam elas entre os alunos e seus pares, alunos e professores, comunidade escolar e pais de alunos para o desenvolvimento dos alunos.

Nas palavras de Hinde e Bronfenbrenner (1997 *apud* ASPESI, CHAGAS e DESSEN 2005, p. 25)

O desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo progressivo de interações recíprocas e complexas entre um organismo biopsicológico ativo e outras pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Portanto, para que haja interação, é necessário que pelo menos duas pessoas estejam presentes em um mesmo contexto, sendo agentes e pacientes, dialeticamente, no processo de busca por sentido e identidade a partir de suas mútuas experiências. Mas para que

uma interação seja efetiva no desenvolvimento, ela precisa ocorrer com certa regularidade, durante um período duradouro de tempo.

Percebe-se que a escola responde a exigência proposta pelos autores para uma interação efetiva, pois, várias pessoas estão presentes neste contexto e as interações entre alunos-professores e alunos-alunos acontecem com regularidade, durante um período duradouro de tempo, seja ele um ano ou por vários anos consecutivos. Para Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1993, p. 62) “A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”. Estas idéias reafirmam o papel e a importância da escola para o desenvolvimento das pessoas.

Ainda em relação à atividade escolar, é pertinente ressaltar que as interações entre os alunos em situações formais provocam mudanças no desenvolvimento das crianças, ou seja, quando a professora solicita que um aluno auxilie o outro na realização de uma atividade, o colega ajudado pode se beneficiar de tal ajuda e futuramente, realizá-la de forma autônoma. As situações informais de interação entre as crianças são extremamente ricas, pois, nesses momentos elas aprendem mutuamente as regras dos jogos, a utilizar determinados brinquedos, a realizar atividades como amarrar os cadarços dos sapatos, a organizar os materiais na mochila, se comportar de determinada maneira na hora do lanche, etc. Sobre isto, Oliveira (1993, p. 64) destaca que:

É interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras de jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar.

O professor tem também um importante papel nas situações de interação social ocorridas na escola, pois, ele “[...] tem o papel explícito de interferir na zona de

desenvolvimento proximal<sup>10</sup> dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (OLIVEIRA, 1993, p. 62). Quando aluno e professor, estabelecem um bom vínculo, este costuma servir como referência para o aluno. Assim, dependendo da atitude do professor e de seu comportamento nas interações com os alunos, ele tanto pode favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos seus alunos, como, criar barreiras para este desenvolvimento (POLONIA e SENNA, 2005).

Em relação aos alunos com autismo, por conta das especificidades e características próprias, pode-se perceber que há uma dificuldade em relação à interação social. Geralmente esses alunos demandam um tempo maior para estabelecerem vínculos com seus colegas e professores. Os comportamentos estereotipados e agressivos apresentados por tais alunos acabam dificultando a aproximação dos colegas e do professor. No entanto, quando o vínculo é estabelecido com o professor e este, realiza estratégias para promover interações entre o aluno com autismo e demais alunos, e quando tais interações ocorrem, ainda que de forma tímida, percebem-se benefícios.

Sobre o estabelecimento de vínculo por parte do professor Dantas (2004) destaca que o estabelecimento do mesmo é uma tarefa difícil, visto que a criança com autismo possui sérios comprometimentos de interação e formação de vínculo. Mas como afirma Jerusalinsky (1999 *apud* DANTAS, 2004, p. 41),

“[...] o primeiro passo para buscar estabelecimento de um vínculo positivo com a criança autista e entrar na relação transferencial, é abandonar o *furor docendi* (aquele impulso desmedido de ensinar, ensinar e ensinar) como condição para poder se descentrar do discurso educativo e buscar a qualidade dessa relação que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento social da criança”.

---

<sup>10</sup> “Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (OLIVEIRA, 1993, p. 60).

Sendo que para estimular a aproximação com o aluno, o professor precisa interagir com muita calma, confiança, controlando os sentimentos de ansiedade (pois, essa aproximação pode demandar certo tempo), de forma afetuosa e tranqüila, lançando mão de estratégias de comunicação próprias que contribuam e facilitem a formação do vínculo com o aluno (DANTAS, 2004).

As escolas inclusivas podem se beneficiar das interações ocorridas entre os alunos que possuem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, professores e demais alunos, sejam elas nas situações formais de aprendizagem como realização de tarefas, trabalhos em grupo e em duplas ou nas situações informais como, brincadeiras no recreio, auxílio para ir o banheiro, manusear algum material, dentre outras. A vivência com diferentes pessoas, possuidoras de diversificados padrões de comportamento é uma experiência rica e possibilita mudanças de comportamentos, necessidade de comunicação, enfim as interações estimulam o desenvolvimento.

## **4- CONTEXTO ESCOLAR OBSERVADO**

O objetivo traçado para este estudo possibilitou conhecer a experiência de inclusão de um aluno com autismo através de observações do contexto escolar onde o mesmo estava inserido. Desta forma, neste capítulo serão apresentados o percurso metodológico, os instrumentos utilizados na pesquisa de campo, os participantes da pesquisa, relatos das observações, entrevistas e análise desses relatos.

### **4.1- PERCURSO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

No presente estudo foi adotada como opção metodológica o estudo de caso, que é um enfoque qualitativo de pesquisa. André (1995) chama a atenção sobre o emprego do termo pesquisa qualitativa, pois, segundo a autora corre-se o risco de denominar qualquer tipo de estudo de qualitativo, pelo simples fato deste não utilizar números. Bogdan e Biklen (1982 *apud* ANDRÉ E LÜDKE 1986, p. 13) dão esclarecimentos sobre a pesquisa qualitativa, apresentando características da mesma, de acordo com tais autores: “A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Diante destas colocações pode-se afirmar que o estudo realizado obedece estas características, constituindo-se em uma pesquisa qualitativa.

Assim, o primeiro passo para dar início ao processo de coleta de dados foi procurar localizar informações sobre alunos com autismo incluídos na escola regular junto às instituições especializadas no atendimento dessa clientela. As instituições especializadas informaram sobre a inclusão de dois alunos com autismo em escolas particulares. Mas, como a princípio a intenção da autora era observar o processo de inclusão de um aluno com autismo em uma escola pública, por entender que as escolas públicas devem ser referências na inclusão educacional, recorreu-se ao órgão responsável pela educação especial no sistema municipal de ensino. Contudo, a falta de informações sistematizadas sobre a inclusão de alunos com autismo nesse sistema

de ensino e a escassez de tempo para realização da coleta de dados, fizeram com que fosse necessário, optar pela observação de um adolescente com autismo incluído em uma escola particular. Sendo assim, estabeleceu-se contato com a coordenadora da escola em que o aluno estava incluído, e depois de alguns dias obteve-se a permissão para que fossem realizadas as observações.

As observações tiveram início no final de abril de 2008 e término no final de maio do mesmo ano. O objetivo destas observações foi analisar as relações estabelecidas entre o professor, o aluno com autismo e os colegas no cotidiano escolar e o impacto destas interações no processo de inclusão. Com essa finalidade lançou-se mão de um roteiro de observação (Apêndice A) utilizado por Amaro (2006) em sua pesquisa que consistia em acompanhar a vida escolar de duas crianças com 5 anos de idade, uma com paralisia cerebral e outra com síndrome de Down, que estavam matriculadas na educação infantil. O roteiro sofreu adaptações em virtude da idade do aluno acompanhado e da especificidade do quadro apresentado pelo mesmo.

Assim, para consecução dos objetivos propostos no trabalho foram realizadas cinco observações de quatro horas diárias na classe e nas demais dependências da escola freqüentadas pelo aluno no período observado, bem como contatos com as duas professoras responsáveis pelo aluno. Os contatos foram realizados no intuito de obter maiores informações sobre o processo de inclusão do aluno e esclarecimentos sobre a observação. Apesar dos esforços empreendidos na realização deste trabalho, ressaltou-se que o período de observação foi limitado, o que impede a realização de uma análise mais aprofundada.

## **4.2.- CONTEXTO DA PESQUISA**

### **A ESCOLA**

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil e ensino fundamental I (1ª a 4ª série) pertencente à rede particular de ensino, localizada na cidade de Salvador-Bahia. A escola é de médio porte, têm vários cômodos, possui área de lazer para os



alunos, espaço para festividades e salas de aula confortáveis. Apresenta um clima agradável e boa recepção por parte dos funcionários, direção, coordenação. Na escola, há outros alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, a saber, com: Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, dois alunos com autismo, deficiência motora. A escola demonstra um bom acolhimento em relação aos alunos, e eles demonstram gostar do local.

A escola trabalha com a Pedagogia Montessoriana, pedagogia que tem seu alicerce nas idéias da médica italiana Maria Montessori. De acordo com Zacharias (2005)

A pedagogia Montessoriana relaciona-se a normatização (consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade). As escolas do Sistema Montessoriano são difundidas pelo mundo todo. O método Montessoriano tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, com o qual a criança tem liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação.

Pode-se constatar no decorrer das observações, que a escola trabalha no sentido de estimular a autonomia dos alunos, propiciando liberdade para que eles escolham as atividades que querem realizar e que tenham desejo de aprender. As salas possuem vários estímulos visuais (jogos, coleções, insetos), os alunos escolhem a ordem das atividades, organiza a sala, há um clima de cooperação, eles se auxiliam mutuamente na hora das atividades, que são feitas em grupo, individualmente ou em duplas. Respeitando os princípios estabelecidos pela Pedagogia Montessoriana que são a atividade, a individualidade e a liberdade. Segundo Montessori, os estímulos externos formariam o espírito da criança, precisando, portanto ser determinados. Em relação aos materiais existentes na sala, percebe-se que eles obedecem ao método adotado pela escola (*op. cit.*).

A escola trabalha com salas agrupadas, ou seja, duas salas, com séries diferentes, no caso observado, primeira e segunda série, e duas professoras são responsáveis pelo trabalho, o número de aluno varia de 10 a 12 alunos por sala, os alunos circulam livremente pelas duas salas. A metodologia utilizada na escola é bastante interessante,

pois, não há aulas, pelo menos não como se está acostumado, nas salas há poucas cadeiras (insuficientes para todos os alunos) e os alunos fazem atividades diferentes, por exemplo, não há uma uniformização, enquanto um aluno está realizando a atividade de matemática, o outro está no parque, lanchando ou fazendo outra atividade. A professora costuma sentar no chão com os alunos para conversar sobre as atividades que serão realizadas no decorrer da aula ou explicar algum assunto e os alunos ficam sentados no chão ou nas cadeiras para desenvolver as atividades.

A professora permite e incentiva que os alunos ajudem os colegas na realização das atividades. Nos momentos em que há um ensino individualizado, a professora se aproxima do aluno para corrigir as atividades e sanar as eventuais dúvidas e dificuldades. Foi possível verificar que as características relatadas acima acabam facilitando a inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, já que algumas vezes, esses alunos necessitam de um tempo maior, adaptação, flexibilidade, ensino individualizado ou trabalhar em grupo para conseguir realizar as atividades escolares. Vale ressaltar que a diretora, coordenadora, professores e demais funcionários da escola conhecem o aluno com autismo e a família dele, mantêm uma boa comunicação com os mesmos e favorecem o processo de inclusão do aluno.

## **O ALUNO COM AUTISMO**

Devido ao tempo disponível para a realização do trabalho não foi possível realizar entrevistas com os familiares do aluno. No entanto, é reconhecida a importância da família no desenvolvimento do aluno e que essa aproximação, fosse através de entrevistas ou conversas informais, possibilitaria maiores subsídios para analisar o processo de inclusão do mesmo. As poucas informações acerca do aluno foram obtidas através das observações, relatos das professoras e coordenadora.

Gustavo<sup>11</sup> é um adolescente de 14 anos, têm três irmãos, mora com os pais e os dois irmãos. Está incluído na 2ª série de uma escola particular, já está na escola há três anos, entrou na alfabetização. O aluno já chegou alfabetizado na escola, sabe ler e conhece a grafia das palavras. Em relação ao comportamento, Gustavo apresenta ecolalias, repete palavras e frases; comportamentos estereotipados, anda de um lado para o outro; e quando contrariado comportamentos auto e hetero-agressivos, como bater a cabeça ou outra parte do corpo na parede e empurrar ou tentar bater em quem estiver na frente. Gustavo gosta muito de música, tem facilidade para aprender as letras e melodias das músicas ouvidas. E, fora da escola, o aluno conta com uma professora que o auxilia nas atividades em casa, é atendido por uma musicoterapeuta e tem o apoio dos pais que possibilitam que ele participe das atividades do cotidiano familiar.

É importante ressaltar que Gustavo possui uma condição financeira favorável, participou de programas de estimulação precoce, seus pais possuem bastante conhecimento sobre o autismo, são membros atuantes da Associação de Pais e Amigos do Autista – AFAGA e constantemente participam como palestrantes de eventos relacionados ao tema.

#### **4.3- A EXPERIÊNCIA OBSERVADA**

Para uma melhor compreensão das questões analisadas, os relatos das observações serão apresentados em duas categorias, previamente estabelecidas, interação e aprendizagem. Entende-se, no entanto, que essas categorias não são estanques, elas se cruzam no decorrer das observações. Sendo assim, foi possível verificar situações de aprendizagem, em que ocorriam interações e vice-versa, esta divisão foi realizada com vistas a possibilitar uma visão mais clara dos acontecimentos.

Em relação às interações, foi possível constatar que Gustavo interage com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Quando as pessoas se aproximavam dele para cumprimentá-lo ele demonstrava conhecê-las, pois, sabia os nomes, quando a

---

<sup>11</sup> Nome fictício

professora perguntava quem era a pessoa, ele falava o nome corretamente e na maioria das vezes respondia aos cumprimentos. Em uma determinada ocasião, a diretora perguntou como era o nome da pessoa que estava chegando, neste caso era a coordenadora da escola, e ele respondeu corretamente. Essas constatações reforçam a idéia de que não pode haver generalizações, pois, apesar alguns autores, enfatizarem que as pessoas com autismo são alheias ao mundo ao redor e que não demonstram interesse pelas pessoas, utilizando-as somente como objetos para realizar suas vontades, o aluno com autismo observado demonstrava interesse pelos colegas e professoras.

A pessoa que o aluno tem como referência na escola é a professora Francis<sup>12</sup>, pois, foi à pessoa que ele demonstrou um maior contato, o aluno tem uma relação afetiva com a professora, ela é sua professora desde o ano passado, ela sempre é chamada para conter o aluno nos momentos em que ele apresenta comportamentos agressivos. O aluno permite que a professora o toque, faça carinho, ele atende aos pedidos feitos por ela e obedece a suas ordens, ele também retribui os carinhos recebidos. Diante destas observações foi constatado o que Trevarthen (1996 *apud* BOSA, 2002, p. 34) afirmou que “nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento”. E que alguns até buscam o contato físico com os pais e professores (BOSA, 2002).

A professora tem um bom vínculo com o aluno, ela sempre procurava acolhê-lo e escutá-lo. Em várias ocasiões deixava os demais alunos na sala com a outra professora e ia conversar com aluno. No decorrer das observações constatou-se que o vínculo mantido entre o aluno e a professora, facilitava o processo de inclusão, pois, a professora conseguia fazer com que o aluno superasse alguns comportamentos agressivos, e por conseqüência, apresentasse comportamentos mais adequados. Em alguns momentos, quando era impedido de fazer algo que queria, Gustavo começava a bater a cabeça na parede ou dar murros na própria cabeça. Nessas ocasiões, a professora dizia que ele ia se machucar, falava num tom enérgico que não era para fazer aquilo, e ele parava de fazer.

---

<sup>12</sup> Nome fictício

No diário de campo está registrado um exemplo do que foi dito “*Gustavo estava deitado em um banco que ficava no pátio da escola, a professora o chamou para fazer a atividade, ele não quis ir, a professora insistiu e ele começou a bater cabeça na parede, a professora reclamou com ele, explicou que não era para ele fazer aquilo e ele parou de se agredir*”. Quando o aluno ficava nervoso e tentava agredir os colegas, a professora tentava se antecipar a estes comportamentos. Na entrevista, a professora Francis informou que quando Gustavo apresentava comportamento agressivo uma das estratégias que ela utiliza é imitar as coisas que ele gosta de fazer até que ele se acalme.

Garrison *et. al.* (1971 *apud* Dantas 2004) destacam que o estabelecimento do vínculo é importante para o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, percebeu-se também, que o vínculo possibilitava a professora conhecer o aluno e favorecia a realização de uma intervenção adequada.

Com relação aos colegas percebeu-se que eles se aproximavam do aluno com autismo, quando possível o ajudavam e o auxiliavam em alguma atividade, como guardar seus materiais. A maioria não demonstrava nenhum preconceito para com o aluno. Só foi observado em uma ocasião em que o aluno estava no banheiro e a colega não quis ir pegar seus materiais na área em que ficava próxima ao banheiro, a professora conversou com a menina e pediu que um colega acompanhasse. Como o tempo de observação foi limitado não deu para verificar se havia constância no comportamento observado. Quando o aluno ficava muito nervoso ou agitado, as crianças ficavam com um pouco de receio e se afastavam dele. Quando perguntado as professoras como é a relação do aluno com autismo com os outros colegas, a resposta foi: “Boa. Porém quando ele fica nervoso, as crianças ficam com medo dele” (Professora Francis). “Boa, mas dentro de suas limitações” (Professora Nanci).<sup>13</sup>

Os colegas demonstravam respeitar as peculiaridades do aluno e aceitá-lo. Gustavo demonstrava gostar e sentir falta dos colegas, pois, quando percebia a ausência de

---

<sup>13</sup> Nome fictício

algum colega, ele perguntava a professora pelo mesmo. Foi possível constatar tal afirmação em dois momentos, no primeiro, ele perguntou por um colega e a professora respondeu que havia faltado, o aluno não se deu por satisfeito e perguntou novamente, quando a professora explicou o motivo da falta, ele não tocou mais no assunto. Um outro momento foi quando ele perguntou por um colega, que sempre o elogiava e o incentivava a participar das atividades, a professora falou que o aluno estava atrás dele e perguntou se ele gostava do menino, ele respondeu que sim.

O aluno se comunica oralmente com as professoras, colegas e outros funcionários da escola. Em alguns momentos Gustavo apresentava fala ecológica e demonstrava não entender o que estava sendo perguntado ou solicitado, quando isso acontecia à professora repetia a pergunta de outra forma (de forma mais direta) e o aluno acabava entendendo. Quanto aos sentimentos e desejos, foi possível perceber que o aluno os expressava de diferentes maneiras, a saber, oralmente, através de ecolalias ou de comportamentos agressivos, repetitivos e estereotipados.

Em relação às ecolalias e aos comportamentos repetitivos e estereotipados, verificou-se que a professora utilizava tais comportamentos para estabelecer uma comunicação com Gustavo e fazer com que aos poucos ele fosse abandonando-os. Em vários momentos, o aluno começava a falar palavras e fazer gestos, que pareciam sem sentido e a professora ia tentando dar significado e procurando entender o que ele queria expressar. Sobre isso Dantas (2004, p. 40) ressalta que:

[...] a criança autista apresenta comportamentos repetitivos e estereotipados que garantem a ela a sensação de segurança, transmitidas pelas rotinas repetitivas. No entanto, para estimular o desenvolvimento social da criança, é necessário que os professores desencorajem esses comportamentos, reduzindo-os a níveis aceitáveis, pois isso faz com que a criança rejeite a aproximação de outras crianças.

Fernandes e outras (2007, p. 164) acrescentam ainda que:

Há diferentes procedimentos que podem ser utilizados para lidar com esses comportamentos, mas, como lembram Kadlec e Glat (1989) “deve-se ter uma orientação o mais positiva possível, enfatizando sempre o que o indivíduo precisa aprender, que aspectos do seu comportamento devem ser reforçados” (p. 147). Também é importante que o professor tenha acesso ao maior número de informações sobre o histórico do aluno, para poder compreender e identificar eventuais situações que propiciam tais comportamentos.

Um outro aspecto observado foi o comportamento do aluno nas situações informais ocorridas na escola e na sala de aula. O aluno participava das atividades de acolhida, lanche e recreio junto com os demais alunos. Na hora do recreio, as classes se misturavam e havia momentos em que os alunos de outras classes falavam com Gustavo. No diário de campo está registrado um desses momentos: *“Gustavo ficou andando de um lado para o outro no parque, às vezes parava e ficava observando os colegas brincarem, mas não se aproximava para brincar. De repente se aproximou dele uma menina de uma outra série, ela falou com ele e deu-lhe um abraço, Gustavo sorriu. Depois de algum tempo, o aluno se aproximou de um cavalo de brinquedo, ficou olhando por algum tempo e perguntou à senhora que supervisiona os alunos no parque se podia sentar. Ela respondeu que sim e ele começou a brincar no cavalo”*.

Neste momento, a pesquisadora sentiu falta de uma intervenção por parte da senhora no sentido de estimular que Gustavo brincasse com os outros alunos. Esta situação poderia também ser utilizada pela professora para estimular o desenvolvimento do aluno, pois de acordo com Oliveira (1993, p. 66) “[...] o brinquedo também cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, tendo enorme influência no seu desenvolvimento”. A autora destaca também, a necessidade de utilizar as situações informais para a promoção do aprendizado e desenvolvimento, pois, em tais situações as crianças utilizam as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação (*op. cit.*).

No que diz respeito à aprendizagem, verificou-se que o aluno não participava da aula espontaneamente, ele falava somente quando a professora solicitava sua participação. Os colegas e professores incentivavam o aluno a participar da aula, o chamando para a

roda, para fazer as atividades, mas algumas vezes Gustavo se recusava. Sendo necessário à intervenção da professora ou em outros momentos deixar que ele ficasse no pátio ou deitado no meio da sala de aula. Em uma ocasião, esse aluno chegou atrasado, a professora o chamou para sentar no chão junto com os colegas e fez uma pergunta em relação à atividade, que eles estavam fazendo, ele deu a resposta errada, mas a professora e os colegas o ajudaram com a resposta correta.

O aluno realizava algumas atividades escolares, sempre fazia o diário, mas, por conta das características próprias das pessoas com autismo, não conseguia ficar muito tempo na sala, e se forçado apresentava comportamentos agressivos, o que impedia que ele realizasse todas as atividades escolares. Quanto às atividades, elas sempre eram realizadas com o auxílio da professora. Em uma ocasião uma colega pediu para ajudá-lo a fazer as atividades. No diário de campo está registrada esta observação: *“A professora chamou Gustavo para fazer o diário, e a colega disse: professora me deixe ajudar Gustavo hoje. A professora permitiu que a colega ajudasse. Quando terminou a atividade a professora pediu que o aluno agradecesse a colega pela ajuda, ele agradeceu, a colega lhe deu um abraço e ele sorriu”*. A interação com os colegas é de fundamental importância para o aluno. Sobre a importância das interações entre os alunos, Oliveira (1993, p. 64) com base nas idéias de Vygotsky ressalta que:

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

Daí, verifica-se a importância de investir em atividades em grupos e de possibilitar que os alunos colaborem com os colegas para a realização das tarefas.

Constatou-se, mais uma vez, a importância da intervenção da professora, pois, sem ela, o aluno não realizaria as atividades. O conceito de zona de desenvolvimento proximal



de Vigotski é bastante interessante e provoca uma reflexão sobre esta intervenção. Segundo Vigotski (1998, p. 112) a zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distancia 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.

A professora e os colegas atuam na zona de desenvolvimento proximal do aluno, ajudando na realização de atividades que no momento ele não tem condições de realizar sozinho e favorecendo o surgimento de comportamentos, que se não fosse à inserção em um grupo com pessoas diferentes não seria possível. Sobre isto, as duas professoras informaram nos contatos realizados que a escola e a convivência com os demais colegas têm contribuído para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com autismo. Elas relataram que já houve mudanças no comportamento do aluno que podem ser atribuídas à interação com os colegas e que essas mudanças podem ser notadas na realização das atividades e nas apresentações em festas.

O aluno demonstra ter o cognitivo preservado, sabe ler, escrever, na maioria das vezes entende as explicações e solicitações da professora, quando apresenta dificuldade, a professora faz a pergunta e explicação de outra maneira e o aluno entende. Na hora das atividades se a professora colocar a letra errada no letreiro para copiar, ele não escreve e informa para a professora que a letra está errada.

Pode-se constatar nas conversas informais que as professoras já possuíam certo conhecimento sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Elas demonstraram tanto na prática como nas respostas dadas nas conversas, acreditar na proposta da educação inclusiva. A definição das professoras para tal educação é: “Uma revolução necessária” (NANCI). “Como uma necessidade vital” (FRANCIS). E, em relação à pergunta: O que você acha da inclusão de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nas classes regulares? As professoras responderam: “A Educação Inclusiva deve ser

tratada com mais seriedade e não como obrigatoriedade” (FRANCIS). “Essa ação só vem reforçar o que afirma a lei: Somos todos iguais e devemos ter os mesmos direitos e deveres” (NANCI). E, como aspectos imprescindíveis para viabilizar na dinâmica escolar a proposta da educação inclusiva, as professoras apontaram, a formação acadêmica, o auxílio e a responsabilidade da escola e da família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com autismo ainda é um tema novo e pouco estudado, por isso, é um desafio tratar de tal tema. No entanto, como o objetivo do presente trabalho foi analisar as relações estabelecidas entre o professor, o aluno com autismo e os colegas no cotidiano escolar e o impacto dessas interações no processo de inclusão, aceitou-se o desafio e partiu-se para a observação de um aluno com autismo incluído em uma escola regular. A partir das observações e das leituras realizadas serão destacados alguns pontos considerados relevantes.

Na realização deste trabalho foi possível constatar que apesar das pesquisas, apontarem que a pessoa com autismo apresenta dificuldade em relação às interações sociais e do aluno observado apresentar tais dificuldades, ocorriam interações sociais entre o aluno, professora e os colegas de classe e que essas interações eram benéficas para o aluno, pois, facilitavam o processo de inclusão e através delas o aluno era estimulado a abandonar comportamentos agressivos, estereotípias e apresentar condutas mais aceitáveis socialmente. Percebe-se assim, que o diagnóstico de autismo, não limita as possibilidades da pessoa, sendo que, as oportunidades vivenciadas socialmente podem causar transformações no que fora previamente estabelecido.

Observou-se que a escola em que o aluno estava incluído possuía uma boa estrutura física e condições materiais que possibilitavam a inclusão. A metodologia de trabalho adotada na escola favorecia o trabalho com o aluno, já que para realizar as atividades o aluno necessitava de um apoio individualizado e isso era oferecido pela professora. Além disso, a metodologia era atualizada, atendia as singularidades da classe e propiciava um clima de cooperação entre os alunos, a quantidade reduzida de alunos por sala possibilitava um ensino mais individualizado. A escola possuía uma visão de que o aluno com autismo era um aluno da escola toda, assim, o aluno tinha liberdade para circular por toda a escola, algumas vezes ia para outra sala e os professores entendiam a importância de permitir que o aluno permanecesse algum tempo na sala.

As pessoas da comunidade escolar conheciam o aluno e procuravam estabelecer comunicação com o mesmo e auxiliá-lo.

Constatou-se também que uma das professoras possuía um papel fundamental no processo de inclusão do aluno, pois, conseguiu estabelecer um bom vínculo com o aluno e agia como uma mediadora na relação dele com os demais alunos e pessoas da comunidade escolar. E, através das suas intervenções o aluno conseguia modificar alguns comportamentos e realizar as atividades escolares. O estabelecimento do “vínculo positivo” entre a professora e o aluno pode ser atribuído ao conhecimento que a professora possuía sobre o aluno e do bom relacionamento com a família, o que possibilitava a utilização de estratégias adequadas para conter os comportamentos agressivos do aluno e fazer com que ele se interessasse pelas atividades do cotidiano escolar.

Foi possível verificar ainda que a referida professora possuía conhecimentos sobre a educação inclusiva e habilidades para viabilizar esta educação para o aluno, pois, ela utilizava estratégias de comunicação, permitia que o aluno escrevesse utilizando um letreiro, o ajudava na escrita, possibilitava que a família participasse da educação escolar e preocupava-se em planejar estratégias pedagógicas para promover interações sociais entre o aluno com autismo e seus colegas. Assim, constatou-se que a aceitação e acolhimento das peculiaridades do aluno por parte da professora foram fatores que contribuíram para o êxito na inclusão do aluno.

Um outro aspecto a ser destacado diz respeito à interação do aluno com os colegas, foi possível perceber que os colegas aceitavam, respeitavam o aluno, alguns até o estimulavam a participar das atividades e o auxiliavam na realização das mesmas. Foi possível verificar a importância das interações com os colegas para o aluno, pois, o mesmo sentia falta dos colegas, o que supera estudos que ressaltam que pessoas com autismo não demonstram interesse pelas pessoas ao redor.

Assim, pode-se afirmar que mesmo os alunos com autismo que apresentam dificuldades em relação às interações sociais, comportamentos e comunicação podem se beneficiar das interações ocorridas no espaço escolar e que estas interações provocam modificações positivas no comportamento do aluno e que promovem aprendizado e desenvolvimento, desde que sejam adequadamente organizadas. Vale ressaltar, no entanto, que não se pretende com este estudo fazer generalizações, cada caso deve ser analisado individualmente. Ressalta-se ainda que a família do aluno com autismo tem um papel relevante nos resultados favoráveis alcançados no desenvolvimento e processo de inclusão do aluno, pois, propiciou o ingresso do mesmo em programa de estimulação precoce, investiu em suas potencialidades e buscou conhecer mais sobre o autismo.

Este estudo aponta para a necessidade de outros trabalhos que privilegiem como temática a educação, aprendizagem e a inclusão escolar de alunos com autismo, pois, no decorrer do trabalho, a autora deparou-se com a escassez de pesquisas que tratassem sobre a escolarização de pessoas com autismo. Constata-se também a necessidade de implementação de cursos sobre o autismo para professores de escolas regulares, pois, as professoras informaram não terem recebido curso ou orientação sobre o autismo antes de receber o aluno na sala.

Destaca-se ainda a necessidade de experiências de inclusão de alunos com autismo em escolas públicas. Ressalta-se mais uma vez que o tempo para realização das observações foi limitado, o que impediu uma análise mais consistente e que a família do aluno com autismo informasse os benefícios da inclusão escolar para o aluno.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Manual Informativo aos Pais sobre o Paradigma da Inclusão e Dúvidas sobre Educação Especial**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_manual\\_informativo.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_manual_informativo.asp). Acesso em: 23 maio 2008.
- AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação inclusiva, aprendizado e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o Autismo: a criança, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ASPESI, Cristiana de Campos; CHAGAS, Jane farias; DESSEN, Maria Auxiliadora. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista e SCHWARTZMAN, José Salomão (orgs.). **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; VASQUES, Carla Karnoppi. Educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação no sistema escolar. In: **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANCO, Ângela M. C. U. de Abreu; MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtiva do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

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

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva** (versão preliminar). Brasília, MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTI, Roberta de Freitas. **A Socialização da Criança Autista**: o papel da escola e da família. Monografia. 2005. 65 f. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CID 10 - CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>. Acesso em: 25 fev. 2008.

DANTAS, Aline Paiva. **A Criança Autista na Escola**: formação de vínculo e socialização. 2004. 53 f. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DESSSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa; SILVA, Nara Lima Pereira Silva. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DSM IV – DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS. Disponível em <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>. Acesso em: 25 fev. 2008.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas et. al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GAUDERER, E. Christian. Terminologia. In: . **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1992.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil**: fatos e modelos. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LEON, Viviane Costa; LEWIS, Soni Maria dos Santos. Programa Teacch. In: ASSUMPTÃO JÚNIOR, Francisco Baptista e SCHWARTZMAN, José Salomão (orgs). **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

MACHADO, Kátia da Silva; OLIVEIRA, Eloiza. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MARTINS, Ana S. G; PREUSSLER, Cíntia M; ZAVASCHI, Maria L. S. A Psiquiatria da Infância e da Adolescência e o Autismo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Spicione, 1993.

POLONIA, Ana da Costa; SENNA, Sylvia Regina C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

SCHEUER, Cláudia. Distúrbios da Linguagem nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996.



VASQUES, Carla K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. **Montessori**. In: CENTRO DE REFERENCIA EDUCACIONAL. Disponível em:  
<http://www.centrorefeducacional.com.br/montesso.html>. Acesso em: 23 maio 2008.

## APÊNDICE A



**Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação**

Aluna: Élide Cristina Santos da Silva

Orientadora Theresinha Guimarães Miranda

Título da Monografia: A inclusão de alunos com autismo na escola regular: a importância das interações sociais

**Roteiro de Observação**  
(Adaptado de Deigles Giacomelli Amaro)

### **Interação**

- O aluno sabe quem é seu professor e quais são seus colegas de classe? Como demonstra isso?
- O aluno interage com a professora e os colegas de classe? Em quais momentos e como acontece essa interação?
- O aluno comunica-se com a professora e com os colegas através de gestos, linguagem oral, ou de outras formas?
- Como o aluno expressa seus sentimentos e desejos?
- Como o aluno reage e responde ao contato e solicitação dos outros (professor e colegas)?
- Quem é a pessoa de referência do aluno na escola?
- Como é o comportamento do aluno em relação aos colegas e professor?
- Como os colegas se comunicam e tratam o aluno?
- Como a professora se comunica com o aluno?
- Nas atividades livres o aluno procura os colegas? O aluno brinca com os colegas?

- O aluno apresenta algum comportamento peculiar? Como os colegas e professor reagem diante do comportamento? O professor e os colegas criam meios para ajudar o aluno a superar estes comportamentos?

### **Aprendizagem**

- O aluno participa da aula livremente ou fala quando é solicitado?
- A professora e os colegas incentivam o aluno a participar da aula? Em quais situações?
- Como é a participação do aluno na aula?
- O aluno realiza as atividades escolares?
- As atividades são realizadas em grupo ou individualmente?
- Como o aluno se comporta nas atividades de grupo?
- O aluno prefere as atividades de grupo ou individual?
- O aluno solicita o auxílio dos colegas e professor para realizar as atividades?
- O aluno demonstra entender o que está sendo explicado ou solicitado pela professora?
- As perguntas e solicitações feitas ao aluno são atendidas?