

A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los

The inclusion of autistic people in normal classrooms: challenges and possible ways to overcome them

Submissão: 08/12/2018 | Aceite final: 17/02/2019

Gabriella Maia da Silva | Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil | E-mail: gabriellamaia0@hotmail.com

Resumo

Um tema fundamental na sociedade de hoje é a inclusão. E no contexto escolar isso tem sido discutido de forma muito intensa. Neste contexto, entre os alunos que podem ser considerados com “necessidades educacionais especiais”, encontram-se pessoas com autismo. O Autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado de Transtornos do Espectro Autista – TEA. Considerando a problemática envolvendo estratégias para inclusão de alunos com TEA em salas de aulas comuns, o objetivo desse trabalho foi compreender os desafios para inclusão de autistas em salas de aulas comuns, e possíveis maneiras de superar esses desafios. A fim de alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo. Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado a seis professoras do ensino fundamental denominadas nesse estudo como P1, P2, P3, P4, P5, P6. A partir da análise do questionário aplicado a essas professoras, verificamos que as escolas assim como as professoras têm enfrentados alguns barreiras para inclusão de alunos com TEA, sendo elas: conhecimento limitado sobre estratégias e falta de educação continuada; falta de estrutura da instituição; dificuldade de diálogo entre família e escola; e além disso, em alguns casos verificamos a errônea visão de alguns profissionais de educação, que compreendem as dificuldades da criança com TEA apenas como socialização, desconsiderando a sua capacidade de aprendizado. Portanto, podemos concluir que a formação continuada, a estruturação das escolas com atendimento educacional especializado, o diálogo mais consistente e

consciente entre família e escola, são estratégias que podem ajudar a vencer as barreiras que estão dificultando o aprendizado e a inclusão de alunos com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Sala de aula.

Abstract

A fundamental theme in today's society is inclusion. And in the school context this has been discussed in a very intense way. In this context, among students who can be considered to have "special educational needs", there are people with autism. Autism and all disorders, including autistic disorder, childhood disintegrative disorder, unspecified generalized developmental disorder (PDD-NOS) and Asperger's Syndrome, have merged into a single diagnosis called Autistic Spectrum Disorders - ASD. Considering the problem involving strategies for the inclusion of students with ASD in common classrooms, the objective of this work was to understand the challenges for inclusion of autistic people in common classrooms, and possible ways to overcome these challenges. In order to achieve this objective, a qualitative research was developed. Data were collected from a questionnaire applied to six elementary school teachers named in this study as P1, P2, P3, P4, P5, P6. From the analysis of the questionnaire applied to these teachers, we found that schools as well as teachers have faced some barriers to the inclusion of students with ASD, namely: limited knowledge about strategies and lack of continuing education; lack of institution structure; difficulty in dialogue between family and school; and in addition, in some cases we have verified the erroneous view of some education professionals, who understand the difficulties of children with ASD only as socialization, disregarding their learning capacity. Therefore, we can conclude that continuing education, the structuring of schools with specialized educational assistance, a more consistent and conscious dialogue between family and school, are strategies that can help overcome the barriers that are hindering the learning and inclusion of students with ASD .

Keywords: Autism; Inclusion; Classroom.

Introdução

Uma questão fundamental na sociedade de hoje é a inclusão social, alavancada principalmente pelos movimentos de direitos humanos, mas abrangente nos dias atuais em todos os aspectos da sociedade. Pois, é necessário que uma cultura seja capaz de lidar

com as heterogeneidades que a compõe, principalmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com o tema Documento Subsidiário à política de inclusão, discute questões importantes a respeito da inclusão no contexto escolar. Destacando que a escola como território institucional expressivo da cultura em que se insere, sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público que pode ser cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2005).

Entre os alunos que podem ser considerados com “necessidades educacionais especiais”, encontram-se pessoas com autismo. No manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 (2014), que é um guia de classificação diagnóstica, o Autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado de Transtornos do Espectro Autista – TEA.

O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou após o nascimento. Existem dois principais aspectos que caracterizam esses distúrbios, que são a dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Embora todas as pessoas com algum transtorno autista possuam essas dificuldades, o seu estado irá afetá-las com intensidades diferentes. De forma que essas diferenças podem existir desde o nascimento ou só serem percebida ao longo dos anos (DSM – 5, 2014).

Considerando essas particularidades sobre as TEA e que intervenções educacionais têm se mostrado fundamentais no tratamento do autismo, com ambientes escolares comuns, que são genuinamente espaços de intervenção educacional, tornando-se um importante meio para favorecer o desenvolvimento de crianças com esse diagnóstico (AIELLO, 2002). É importante conhecer como a comunidade escolar recebe esses alunos e como trabalha com eles, para que o seu papel de ensinar e transmitir conhecimento seja da melhor forma possível.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo compreender os desafios para inclusão de autistas em salas de aulas comuns, e possíveis maneiras de superar esses desafios.

Inclusão

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

De acordo com a UNESCO (2008) o conceito de inclusão apoia-se em quatro linhas principais:

1. A inclusão é um processo sempre inacabado de encontrar maneiras melhores de responder à diversidade. Este aspecto enfatiza o carácter evolutivo e permanente da promoção da inclusão. E a partir dele, podemos afirmar que não existem na realidade escolas inclusivas, mas sim as que mais se aproximam disso.
2. A inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras. Na escola atual podem existir numerosas práticas “naturalizadas” pelo seu uso frequente que podem ser barreiras à aprendizagem. Neste sentido a educação inclusiva tem a função de relacionar informação de fontes diversas para planear melhores práticas, de forma a eliminar barreiras à aprendizagem.
3. A inclusão refere-se à presença, participação e sucesso de todos os alunos. A EI (educação inclusiva) não só respeito o acesso à escola, como também deve promover a participação e o sucesso de todos os alunos.
4. A inclusão implica uma ênfase particular nos grupos de alunos que se encontram em risco de marginalização, exclusão ou insucesso. Esse aspecto da EI demonstra que a mesma visa toda a comunidade escolar, e não só alunos com dificuldades.

A inclusão escolar tem, portanto, o objetivo de inserir, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo em

ambientes escolares tradicionais, a fim de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes sociais e comunitários.

O processo de educação inclusiva

A Constituição de 1988 já garantia o direito à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares no Brasil a qual estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998), vemos que além de garantir a matrícula de tais alunos, ainda estabelece que a mesma seja realizada preferencialmente em salas de aulas comuns. Além desta lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) reafirma a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais, desta maneira, as práticas educacionais inclusivas ganharam cada vez mais força no Brasil.

Sendo assim, o direito de acesso ao ensino é também um exercício de cidadania. De forma que, o cidadão independente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social tem o direito assegurado pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir dos espaços municipais, estaduais e federais de educação.

A política atual de Educação Especial também reafirma o direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, frequentarem o ensino regular e, no contra turno, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, esse documento define claramente quais serão os alunos atendidos pela modalidade de ensino da Educação Especial no Brasil. Dentre os alunos considerados público alvo estão os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, categoria da qual faz parte o autismo (GUARESCHI et al., 2016).

A Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, assegura o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, orientando também em relação a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (GUARESCHI et al., 2016). Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008) determina que os alunos com Transtorno do Espectro Autista, assim como aqueles

com deficiência e altas habilidades, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo atendimento educacional especializado (AEE) no contra turno.

As ações governamentais, incontestavelmente, ampliaram o ingresso de educandos com autismo em classes comuns após o advento da política de 2008. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624 (NUNES et al., 2013).

Porém, a existência desse conjunto de leis, não garante que os educadores saibam auxiliar esses alunos com necessidades especiais, no seu processo educativo. Este fenômeno se depara com a realidade da ineficácia e da precária forma de condução do processo educativo por profissionais que não estão adequadamente capacitados; e para que esse direito seja cumprido satisfatoriamente é necessário que haja uma formação inicial e continuada destes profissionais (SELAU et al., 2009).

No que se refere ao preparo do profissional de educação, Cunha (2012) destaca que a boa preparação profissional possibilitará ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Sendo responsabilidade não só da família, mas também do educador e da instituição de ensino, inserir a pessoa com autismo, ou qualquer outra deficiência, na sociedade, para que ele tenha condições de interagir da forma mais próxima do normal possível.

É necessário que o educador saiba manejar os recursos que dispõe na escola, e o conhecimento adquirido em capacitação, para realizar a educação do indivíduo de forma que ele atinja a meta estabelecida.

Entende-se, então que a proposta de inclusão educacional vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino, abrangendo a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do especial, possibilitando a compreensão das diferenças presentes no contexto escolar. E esse conhecimento deve estar no professor e também nos demais profissionais da escola, como os gestores, por exemplo.

Práticas de educação inclusiva

A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (NUNES et al., 2013).

A formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da educação especial e inclusiva por todos que participam dela, está preconizada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e também na constituição federal, e demais leis que garantem o acesso de qualquer indivíduo a escola. Como já fora ressaltado, a legislação por si só não é suficiente para assegurar que deficientes ou alunos com necessidades especiais realmente aprendam e a escola cumpra o seu papel eficazmente.

Diante disso, Silva Filho e Babosa (2015), afirmam que a formação do educador que atua na escola inclusiva precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que essa formação seja contínua, a qual é denominada autoformação. A escola pode também ser um ambiente em que os educadores aperfeiçoem suas práticas. Isso implica na construção de espaços para a reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Sendo a formação continuada um elemento crucial para a reconstrução da instituição escolar (ALMEIDA, 2004).

Para Silva Filho (2013) as práticas de educação inclusiva requerem do professor conhecimentos pedagógicos para organização da aula, para a transposição didática, transformação do conhecimento científico em saber transmissível e assimilável, propor situações de aprendizagem e aproximar a compreensão entre teoria e prática. Além disso, Omote (2008), diz que devemos sair da visão tradicional, em que o foco de atenção no ensino de crianças com deficiência está ancorado nas limitações, dificuldades e inadequações relativas às crianças, e partimos para ter como foco o meio e as possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse alunado.

Essa visão tradicional, nos faz refletir sobre o quanto ainda existem práticas educativas que estão em desacordo com o proposto pelas diretrizes da Educação Especial, as quais oferecem um ensino segregado que está longe de possibilitar aos seus alunos o acesso ao currículo nacional comum. Sendo assim, as práticas de ensino, devem estar embasadas em ações mais igualitárias e se contrapor às práticas ainda focadas em conceitos e ações excludentes como modelos educacionais competitivos e predatórios (SILVA FILHO e BABOSA, 2015).

Para Silva Filho e Babosa (2015), existem na prática do cotidiano escolar três fatores chave que influenciam para a criação de salas de aulas mais inclusivas. São eles: 1) A planificação para a classe como um todo, tendo como preocupação central atividades planejadas para a classe como um todo; 2) utilização eficiente de recursos naturais, valorização dos conhecimentos e experiências de cada aluno, para que possam contribuir na aprendizagem; 3) improvisação, neste o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações comuns dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Além de todas essas práticas já comentadas, existe também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a completa participação dos alunos nas escolas, mesmo considerando suas necessidades específicas. Essas atividades são desenvolvidas em salas de aulas especiais, mas não substituem as salas de aulas comuns. Elas diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas a escolarização, mas sim complemente e/ou suplementar ao processo de aprendizagem dos alunos (NUNES et al., 2013).

Dessa forma, recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e a criteriosa elaboração de relatórios de avaliação despontam como práticas promissoras no processo de escolarização. É importante ressaltar ainda que, o uso de planos de ensino capazes de atender às demandas educacionais dos alunos com necessidades especiais. Assim, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) ganha maior notoriedade, e é descrito como uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno.

Sob o paradigma da inclusão que preconiza a convivência na diversidade do contexto escolar, é real a necessidade de utilização de recursos específicos, de estratégias diferenciadas de ensino e condições de acessibilidade, as quais também podem ser

garantidas por meio de novas ferramentas tecnológicas. Neste sentido, já se discute a importância das tecnologias da informação (TIC) aplicadas a educação, pois, os professores que irão atuar nos serviços especializados precisam conhecer, compreender e saber utilizar as TIC de forma a promover ações pedagógicas inclusivas no interior das escolas brasileiras (GIROTO et al., 2012). Para isso, assim como outras estratégias pedagógicas, é crucial que se invista em uma sólida formação profissional que propicie a competência necessária para o professor refletir, pesquisar e apresentar proposições sobre a prática educativa e sobre novas possibilidades teórico/metodológicas para que haja mudanças na realidade atual escolar, de maneira a promover um ambiente saudável de aprendizado para todos os alunos.

Atendimento educacional especializado

O cenário atual sobre deficiência é resultado da constante discussão sobre inclusão. Como vimos nos tópicos anteriores pessoas com deficiência tem assegurado pela legislação o acesso ao ensino regular, público e privado. Entretanto, a qualidade dos profissionais e instituições que acolhem este público tem sido discutida constantemente.

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a proposta de preencher a lacuna criada pelo ingresso de crianças com necessidades educacionais especiais ao ensino regular, como uma tentativa de garantir o acesso destas crianças as mesmas oportunidades oferecidas às crianças sem deficiência. Nessa perspectiva, Ramos e Faria (2011), discorrem que; na educação inclusiva, o atendimento especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

É importante esclarecer alguns aspectos sobre o AEE que estão listados no livro sobre Educação Inclusiva MEC (2006): a) esse atendimento é como um complemento da educação escolar e deve estar disponível em todos os níveis de ensino; b) é um direito de todos os alunos que necessitarem dessa complementação e deve ser aceito por seus pais e/ou pelo próprio aluno; c) esse atendimento deve ocorrer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, e regidas pela lei educacional; d) o AEE deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais; e) as ações do atendimento são definidas conforme

o tipo de deficiência que se propõe a atender. f) os professores que atuam no AEE devem além da formação básica em Pedagogia, ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe atender. É importante ressaltar que os professores do AEE não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que possuem alunos com deficiência incluídos. Na execução do plano de AEE, será necessária a articulação entre os profissionais do ambiente escolar e da família, a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizada no desenvolvimento do plano para a criança.

Dessa forma, o AEE configura-se como complemento à escolarização e não como escolarização plena, de maneira que o professor será responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades (BRASIL, 2009).

Nas escolas de ensino regular o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (MEC, 2007).

Portanto, é preciso remover as barreiras construídas acerca do diferente para que a inclusão seja uma realidade nas escolas. O AEE surge como uma alternativa, para que haja essa integração de atividades que possibilitem o desenvolvimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Autismo

Entre os alunos que podem ser considerados com “necessidades educacionais especiais”, encontram-se pessoas com autismo. O Transtorno Autista é uma condição classificada no DSM-5 (2014) como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, e seus sintomas estão presentes desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental.

No manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 (2014), que é um guia de classificação diagnóstica, o Autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não

especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado de Transtornos do Espectro Autista – TEA.

O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou após o nascimento. Existem dois principais aspectos que caracterizam esses distúrbios, que são a dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Embora todas as pessoas com algum transtorno autista possuam essas dificuldades, o seu estado irá afetá-las com intensidades diferentes. De forma que essas diferenças podem existir desde o nascimento ou só serem percebida ao longo dos anos (DSM – 5, 2014).

Além disso, os transtornos globais refletem uma variedade de apresentações clínicas de uma pessoa afetada para outra, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de acometimento, e podem incluir condições que estão invariavelmente relacionadas à deficiência mental (síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância), condições que podem ou não estar relacionadas à deficiência mental (transtorno autista e autismo atípico) e condição associada à inteligência normal (síndrome de Asperger) (GOMES e MENDES, 2010).

Segundo Carniel et al. (2011) as particularidades da síndrome autista variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo; tendo quadros de autismo associados à deficiência intelectual grave, sem o desenvolvimento da linguagem, com padrões repetitivos simples, e também quadros de autismo, chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social, e sem movimentos repetitivos tão evidentes.

Vários estudos apontam que esta síndrome é uma doença que não tem ainda um diagnóstico fechado e também não possui cura. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), acredita-se que deve haver mais de 70 milhões de pessoas com autismo no mundo.

Aspectos da sintomatologia do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

No DSM-V, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) é utilizado para se referir a este distúrbio do desenvolvimento, no qual foi extinto o termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). E além disso, outras síndromes foram incorporadas a esta categoria, como a síndrome de Asperger. Outros transtornos que compunham o TGD,

como a Síndrome de Rett, não fazem parte da categoria que corresponde ao grupo autista.

O TEA, na atual classificação, é considerado como uma desordem causada por uma alteração no funcionamento cerebral, e é caracterizada por vários graus de deficiência em três principais áreas, as quais são: relacionamento social, comunicação e comportamentos repetitivos e inadequados; possuindo vários sintomas que podem ser entre leves até severos, dependendo do caso (PAPIM E SANCHES, 2013).

Socialização

Em relação a sintomatologia do autismo, cada sujeito pode se mostrar de forma singular, buscando saídas para suas dificuldades em relação ao mundo que o cerca. Isso reflete em muito suas ações; alguns falam muito, ao passo que outros se recusam a verbalizar. Há aqueles que tapam os ouvidos com as mãos, quando sentem que o som ambiente é invasivo, outros se mostram indiferentes ao chamado das pessoas, parecendo não escutá-las (GUARESCHI et al.,2016).

A dificuldade de socialização é considerada a base da tríade de incapacidades do indivíduo com TEA. Trazendo para o mesmo dificuldade de integração ambiental, acarretando obstáculos ao desenvolvimento da autonomia, prejudicando a sua qualidade de vida. Segundo Silva (2012) o autista apresenta muitas dificuldades na socialização, em diferentes níveis de gravidade. Há crianças que praticamente se isolam em um mundo fechado, muitas vezes impenetrável, são casos mais graves; já outras apresentam são mais sutis, com dificuldades muitas vezes difíceis de serem identificadas até por profissionais.

Normalmente as capacidades sociais apresentadas pelo indivíduo com TEA, são diferentes do desenvolvimento típico, pois ele não apresenta o mesmo tipo de interesse que os demais da mesma faixa etária, interagindo somente em sua zona de interesse. A pessoa com TEA pode ser inexpressiva ou apresentar expressões faciais inadequadas a situação; geralmente não compreende os limites pessoais, apresenta dificuldades para desenvolver o "freio" inibitório; evita contato físico, e pode ter ataques de ansiedade e dificuldades para entender seus sentimentos e os dos outros (PAPIM e SANCHES, 2013).

Dentre várias características da pessoa com autismo, o contato social é uma das quais sempre será prejudicada, é um detalhe tido como universal que tem que estar

presente para se realizar o diagnóstico, entretanto, a intensidade da manifestação deste varia de pessoa para pessoa. A falta desta habilidade social faz com que eles fiquem distantes de outras pessoas, não estabelecendo vínculos. O isolamento, que é característico da síndrome acontece pois eles não sabem e não aprenderam a interagir com outras pessoas.

Os sintomas da tríade foram explorados por alguns psiquiatras que possuíam filhos com autismo, e eles começaram a dar uma nova dimensão a compreensão desta síndrome, entendendo que a etiologia do autismo ocorreria por meio da relação afetiva, voltando-se para os aspectos orgânicos e comportamentais. Um destes, o psiquiatra inglês Michael Rutter, apoiando-se na teoria da mente, apregoou que o cerne do autismo estava no campo cognitivo (BRASIL, 2013).

De acordo com Brasil (2013), a teoria da mente, explica que por exemplo, as pessoas com autismo teriam dificuldades importantes nas capacidades de metarepresentação e metacognição, o que significa que elas teriam dificuldades de imaginar e interpretar os estados mentais de terceiros e também os próprios. Desta forma, interagir socialmente a partir da decodificação dos sinais verbais e não-verbais seria uma tarefa quase impossível para uma pessoa com autismo.

Comunicação

Outro ponto muito importante do TEA, é a dificuldade apresentada pela pessoa com autismo de se comunicar, tanto por meio da linguagem verbal, quanto da não verbal. Essa característica contribui significativamente para o isolamento do autista. Assim como outras características, a capacidade linguística de cada indivíduo com autismo também pode variar de um para outro. Alguns conseguem se comunicar bem, ao passo que outros se comunicam muito pouco e algumas, pouco estimuladas, simplesmente não se comunicam (PAPIM e SANCHES, 2013).

Os principais problemas de comunicação compreendem o atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, tais como: repetir palavras e frases; inverter os pronomes; dar respostas deslocadas do contexto da pergunta; não responder quando lhe é mostrado algo; não utilizar gesto ou utilizar muito pouco; apresentar fala monótona ou cantada; não compreender nuances da língua como o sarcasmo, por exemplo. A falta de

capacidade de entender os sinais da linguagem escrita, falada e a não verbal, fazem parte do autismo. E isso pode prejudicar a sua aprendizagem (SCHMIDT, 2007).

Um dos primeiros sinais de que o desenvolvimento da criança não está como esperado são as falhas ou problemas na evolução da linguagem, e podem sugerir um funcionamento autístico. Essas falhas deixam um prejuízo na capacidade de avaliação do que está ocorrendo ao seu redor, deixando a pessoa com poucos recursos para interpretar as situações (SILVA, 2012).

Muitas coisas podem interferir na aquisição da fala no desenvolvimento da criança com TEA, mas é importante que se estimule a linguagem da criança com recursos pedagógicos adequados à suas necessidades, para que ela consiga atingir seu potencial máximo. Outros aspectos além da falta de estímulo podem afetar o desenvolvimento da linguagem da criança com autismo, são eles: aspectos genéticos e seu próprio ritmo de aprendizagem (desenvolvimento).

Orrú (2009), afirma que a linguagem possibilita ao aluno com TEA maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação que é comprometida em pessoas com a síndrome. Com isso, serão também constituídas de maneira concreta e contextual as formas de pensamento que terão maior generalização em seu cotidiano, a partir de experiências nas relações sociais.

Comportamentos e interesses repetitivos (Imaginação)

O terceiro ponto da tríade é composto pelos comportamentos e interesses pouco comuns. Os quais estão relacionados com ações do tipo: enfileirar objetos; manipular objetos da mesma forma; por longos períodos de tempo; interesses por partes específicas dos objetos (rodas, cores); excesso de organização, entre outros.

Segundo Silva (2012), o portador de TEA identifica o mundo em pedaços, e não como um todo. E a partir desta percepção fragmentada do mundo, pode-se compreender a característica do autista de necessidade de uniformidade e rotina; comportamentos repetitivos, como uma tentativa de entrosar-se com o ambiente, tornando-o organizado à sua maneira e previsível.

Dessa forma, torna-se necessário durante a intervenção que essas características sejam respeitadas, para que sejam evitadas alterações abruptas ou sutis que podem

eliciar a perda de controle e ocasionar o início do comportamento de birra e isolamento (PAPIM e SANCHES, 2013).

Fases da aprendizagem

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1997) a aprendizagem (processo de apropriação da informação) pode ser desenvolvido em quatro fases distintas.

A primeira fase, é a fase de recepção da informação, a informação entra através de órgãos sensoriais e ficará retida por breves segundos na memória sensorial. Essa informação será codificada e conduzida a memória de curto prazo (MCP), onde será retida por tempo limitado; ao chegar na MCP podem ocorrer duas coisas com a informação, ou é integrada ou é perdida. Para que essa informação chegue a memória de longo prazo (MLP), precisa haver uma predisposição favorável a aprendizagem.

A segunda fase, é a fase de integração da informação; onde a informação na MCP passará para a MLP a partir de duas operações: reflexão e compreensão.

Na terceira fase, a fase da Evocação, Seleção e Aplicação, consiste na recuperação das informações armazenadas na MLP para resolver questões ou problemas. Podendo desenvolver vários tipos de raciocínios.

A quarta e última fase, a fase de Resposta, consiste na capacidade de exteriorizar o trabalho mental que é desenvolvido através do raciocínio. Usando obrigatoriamente a capacidade motora com a resposta oral, escrita ou corporal.

As crianças autistas apresentam dificuldades em refletir e atribuir significado as informações e acontecimentos. Levando em conta as fases do processo de aprendizagem podemos constatar que as dificuldades neste tipo de criança situam-se principalmente na fase de integração da informação.

Uma das formas de proceder com a aprendizagem do aluno com TEA, se dar por meio de um conjunto de pistas chamadas de ajudas. Entretanto, a aprendizagem não é tão significativa, não estabelecendo uma relação com os conhecimentos prévios, necessitando, dessa forma, que os professores e pais arranjam soluções que minimizem esta dificuldade (ALEXANDRE, 2010).

Aspectos metodológicos

Este tópico trata dos processos metodológicos usados como bases para a realização deste trabalho de pesquisa. Conforme Gil (2002) uma investigação científica pode ser definida como o procedimento racional e sistemático que tem por base fornecer e dispensar respostas aos problemas que são propostos.

Procedimentos metodológicos e a pesquisa

Para realização deste estudo com professores que lidam com salas de aulas que possuem alunos com TEA, utilizou-se uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou organização (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa utiliza diversas estratégias de investigação, inclusive estudos baseados na realidade, sendo que, esta abordagem também usa estratégias de investigação como narrativas, questionários, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade.

Pode-se identificar essa pesquisa, dentre outros vários tipos, como sendo de cunho descritivo, porque fornece e esclarece o entendimento de determinado fenômeno e suas características peculiares.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42).

Coleta e análise dos dados

Em atendimento aos objetivos propostos, nesta pesquisa utilizou-se a seguinte estratégia de investigação, isto é, técnica para coleta dos dados; entrevista estruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2006) a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. O questionário utilizado era estruturado, pois, são aqueles em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. A fim de

compreender se esses professores têm a compreensão correta do que seja o TEA e se conhecem e praticam ações pedagógicas corretas para lidarem com alunos nesse contexto. Além de abordarem questões sobre a estrutura e os recursos oferecidos pela escola para esse tipo de caso.

Resultados e discussão

A fim de coletar os dados, por meio do uso do questionário, realizaram-se visitas em escolas diferentes e foi entregue o questionário a seis professoras do ensino fundamental das escolas visitadas, as quais serão indicadas pela denominação de P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

O roteiro do questionário foi dividido em Parte 1 e Parte 2. Sendo a Parte 1 a Caracterização dos sujeitos, contendo oito perguntas, basicamente sobre sua formação acadêmica; há quanto tempo trabalha como professor/pedagogo e sua experiência no ensino fundamental. Já a Parte 2 é em relação aos conhecimentos sobre a educação inclusiva, e também sobre o conceito de autismo, na visão de cada uma. Além, de recursos que podem ser utilizados para alunos que possuem necessidades educacionais especiais, neste caso, o aluno com TEA.

Uma das perguntas enfocam o tempo de atuação profissional das professoras, tanto na vida profissional como na escola em que estão atualmente. Das seis professoras entrevistadas, somente duas tinham mais de 10 anos de atuação profissional na educação. A P1 com 40 anos de atuação, e a 10 anos na escola atual; e a P5 com 11 anos de atuação como professora, e somente a 5 na escola atual.

Outro questionamento relevante para nossa pesquisa, foi em relação a qual teria sido a última formação continuada que teriam participado. Segundo as respostas, somente uma das professoras, a P5 que já tem uma maior experiência, participou do PNAIC em 2016, o restante, estão cursando ainda o curso de pedagogia, ou o último curso foi o de graduação.

Até o momento, percebemos que as profissionais se encontram em um nível básico de formação, uma vez que, somente cursaram ou estão cursando o curso de pedagogia, sem nenhum curso complementar voltado para inclusão, por exemplo.

Diante disto, procurando investigar o conhecimento das mesmas sobre as questões da inclusão na escola e por consequência sobre o autismo, partimos para a segunda parte

do questionário. Para isso, primeiro questionou-se: quais os conhecimentos da educação especial contribuem para a sua prática em sala de aula? A maioria das profissionais entrevistadas falaram do quanto esse conhecimento sobre inclusão é relevante e essencial para lidar no dia a dia da sala de aula com alunos com necessidades especiais, porém uma das professoras apresentou uma resposta bastante interessante:

Autoconhecimento e a relação entre professor-aluno e aluno-professor (P4).

Podemos perceber através dessa resposta que a professora considera importante o autoconhecimento e o desenvolvimento da relação professor-aluno e aluno-professor para que se possa trabalhar com um aluno com NEE e obter êxito. Dessa forma, a relação professor-aluno e aluno-professor aparece como uma forma de estabelecer um elo de confiança, o qual é importante tanto para a relação da criança com o professor, como também irá conseqüentemente contribuir para o seu desenvolvimento escolar.

A fim de verificar qual a compreensão das professoras em relação ao transtorno do espectro autista, foi-lhes perguntado: Qual sua concepção sobre autismo? Todas apresentaram respostas satisfatória em relação ao TEA, porém, duas das respostas chamaram atenção:

O autismo caracteriza-se por alterações significativas de comunicação, de interação social e no comportamento. Todos os autistas são diferentes. Cada um é único (P1).

Essa primeira resposta chama atenção primeiramente por definir que a pessoa com autismo pode possuir distúrbios de comunicação, interação social e no comportamento, o que pode ser facilmente corroborado pela literatura. E além disso, pelo reconhecimento da professora de que cada autista pode ser diferente um do outro, que os sintomas e síndromes presentes em cada um podem variar, não existindo portanto uma regra a ser seguida, mas que é preciso conhecer, através de conversa com familiares, as particularidades do aluno com autismo, e a partir disso, montar estratégias de aprendizado para aquele aluno em questão, considerando dessa forma, a variabilidade de

comportamentos e sintomas de criança para criança que possui o TEA. A segunda resposta, da professora P5 sobre o mesmo questionamento, foi a seguinte:

O autismo é um transtorno que compromete as habilidades de comunicação e interação social, diante disso, nós professores buscamos práticas mais voltadas à socialização do indivíduo ao meio, do que de aprendizagem acadêmica (P5).

Nesta resposta, gostaríamos de destacar a segunda parte, em que a professora ressalta que o mais importante para esse tipo de aluno é a sua socialização ao meio, e não a sua aprendizagem “acadêmica”, sendo assim, as professoras buscam práticas mais voltadas para essa socialização e não para a aprendizagem desse aluno, em si. Essa resposta revela a antiga concepção das políticas para a educação especial, as quais consideravam que os alunos com necessidades educacionais especiais não podiam se desenvolver intelectualmente. Demonstrando, que infelizmente ainda existem em salas de aulas e em instituições escolares pessoas que acreditam nessa concepção, e que provavelmente esse pensamento as fazem praticar estratégias que limitam o aluno apenas a socialização, o que pode ser uma barreira para seu aprendizado e desenvolvimento como indivíduo.

Antes, como o sistema educacional era apenas de integração do aluno com NEE eu não tinha tanto conhecimento, achava muito difícil o desenvolvimento de uma pessoa assim. A partir das formações e do convívio com os alunos, fui vendo que quando são bem tratados pela escola e pela família têm-se bons resultados (P2).

Podemos perceber claramente a associação entre o histórico dos conceitos sobre inclusão, o resultado de desenvolvimento do aluno e a concepção, tanto da família quanto da escola com relação à pessoa com NEE. A marca da quebra de paradigma se evidencia quando a entrevistada diz: “Antes, como o sistema educacional era apenas de integração do aluno com NEE...”. Este trecho deixa claro que as próprias políticas para a educação especial não se adequavam a uma concepção de que o aluno com NEE pudesse se desenvolver.

Essa versão apresentada pela profissional entra em contraste com o atual conceito de educação inclusiva apresentado por Mantoan (2003) o qual deixa claro que a compreensão sobre esse tipo de educação inclusiva começa a ter resultados quando se tem capacidade de entender e reconhecer o outro numa convivência interativa e acolhedora para poder partilhar e compartilhar ideias com pessoas que são diferentes, têm suas limitações, mas também podem aprender, se desenvolver, viver. E isso, deve começar na família.

Ao serem questionadas sobre quais estratégias pedagógicas podem ser direcionadas aos alunos com autismo, especificamente no ensino fundamental, em suas respostas as professoras não destacaram em si estratégias específicas, mas no geral abordaram certos aspectos importantes para quem trabalha com alunos autistas. Algumas respostas foram:

Primeiro precisamos conhecer o nível do autismo que a criança possui, sua relação com a família; e no dia a dia de sala de aula, aos poucos ir percebendo o que é possível trabalhar com ele. Isso significa que as estratégias vão sendo construídas (P1).

Em primeiro lugar procuro conhecer a família, pra, ficar à par do que ele gosta mais de fazer, e daí tento desenvolver isso na prática. Ex. tenho um aluno que adora que eu cante, aí ele acompanha (P5).

As respostas das professoras a essa pergunta, além de enfatizar o cuidado e a busca de conhecer e estabelecer uma relação entre professor e o aluno, ainda apontam duas instituições muito importantes: a escola e a família, pois, quando ambas acolhem e têm um direcionamento eficaz no sentido de realmente trabalhar a inclusão há resultados significativos.

Com o propósito de descobrir as formas de avaliação utilizadas pelas professoras para avaliar os alunos com autismo, foi questionado: Como você avalia a socialização e a aprendizagem do aluno com autismo? Dentre as respostas das professoras, duas chamaram atenção, a primeira resposta, dada pela P5, destaca que a avaliação da socialização é feita principalmente através da observação do comportamento do aluno, a sua interação em sala de aula, e no caso do aluno como tem dificuldades em se

comunicar, um dos aspectos avaliados é a sua fala; para investigar esses avanços do aluno a professora ainda relata que conversa com a mãe sobre seu comportamento em seu ambiente familiar. Além disso, a professora revela que utiliza um portfólio como forma de avaliação da aprendizagem do aluno.

Sobre essa mesma pergunta, a P6, já respondeu diretamente sobre o que ela conclui do seu aluno com TEA, ela ressalta que a criança é muito indisciplinada, e atribui isso à família, pois, segundo ela a família da criança não procura auxílio para a mesma, além disso, a professora ainda relata que o aluno quase não vai à escola, e que quando vai fica por pouco tempo, interferindo significativamente em sua aprendizagem.

Observamos que há uma divergência entre as educadoras, enquanto uma (P5) ressalta a boa relação que tem com a família do aluno e que os consulta para avaliar seu desempenho, a outra destaca a família como agente, muitas vezes produtor da dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno. Neste sentido, é importante ressaltar que a família tem papel fundamental na aprendizagem da criança com autismo, ela complementa e incentiva o trabalho da escola, se tornando uma instituição fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança, principalmente as com necessidades educacionais especiais.

Questionadas sobre já terem tido contato com alunos autistas que apresentem dificuldades na comunicação e quais experiências e estratégias utilizadas neste caso, somente a P5 e P6, responderam que “sim”. As quais relataram que:

Sim, ele não fala, não se comunica, só chora e grita. A estratégia é tentar acalmá-lo, mas não conseguimos por muito tempo, e a mãe o leva para casa (P6).

Estou tendo agora. Como já falei procuro observar, me informo com à família, quando falo com ele uso o método da repetição, daí a pouco ele está repetindo (P5).

O que podemos constatar através das respostas, é que P6 encontra sérias dificuldades de comunicação com a criança, a qual apenas tenta acalmá-lo, mas como ela mesmo relata, com pouco sucesso, e mãe acaba levando a criança para casa. Neste caso, tem-se a necessidade de conscientização por parte da família, para que seja desenvolvido

o trabalho com a criança, para que a professora, assim como a escola possa desempenhar seu papel de ensinar, e montar estratégias coerentes com o caso.

Já a P5, por apresentar uma melhor relação entre escola-família, procura observar as dificuldades de comunicação da criança, e utiliza o método da repetição, que pode ser viável para a criança, porém, existem outras estratégias que também poderiam ser utilizadas. Como por exemplo a comunicação alternativa, que se utiliza de símbolos através da leitura de histórias, a fim de estabelecer uma relação entre o que foi falado para professora, e que significado tem aquilo para o aluno. É uma boa ferramenta a ser utilizada com alunos autistas que possuem dificuldade em se comunicar. Além de não funcionar como uma estratégia mecanizada, e sim algo que é desenvolvido através de experiências dentro do contexto da criança.

No que tange a relação entre escola e família, questionamos as professoras se havia alguma proposta voltada para promover o diálogo entre as famílias e a escola, sobre especificidades da criança com autismo. Novamente, somente a P5 e P6 afirmaram que havia essa proposta, o restante das entrevistadas respondeu não ter conhecimento sobre. A P6, afirmou que a escola promove esse diálogo, e através dele dá auxílio e indicações de como a família pode contribuir para o desenvolvimento da criança. Entretanto, a entrevistada afirma que muitas vezes os pais não seguem as orientações.

A P5, respondeu que todas as professoras tanto da sala de recursos como da sala regular fazem reuniões com os pais destes alunos, e após essas reuniões são elaborados relatórios sobre o que fora discutido na reunião, e esses relatórios ajudam na elaboração do planejamento de aula para essas crianças. Procedimento que deve contribuir significativamente para a aprendizagem da criança, e auxilia também a forma como a professora irá ensinar.

Outra pergunta bastante relevante que continha no questionário foi a respeito da escola possuir Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e como ocorre o atendimento educacional especializado direcionado ao estudante com autismo. A P1 respondeu que “não temos na escola, porém, os alunos são atendidos no centro de educação especial”, neste caso, mesmo a escola não possuindo a estrutura necessária, os alunos não ficam sem atendimento, pois, são atendidos em outro ambiente. A P4 disse que não havia a SRM na escola, portanto, os alunos não possuíam atendimento educacional especializado em uma sala adequada e separada para isso, apenas no ensino regular. A P5, respondeu que a escola possui a SRM e que o atendimento ocorre no contraturno, e é de acordo com

as especificidades de cada aluno, juntamente com outros profissionais, se for necessário é individualizado. O restante das entrevistadas afirmou não possuir SRM nas escolas que atuam.

A SEM é um recurso de fundamental importância para escolas que atendem alunos com NEE, lá ocorre o atendimento educacional especializado, além de possibilitar mais ainda o desenvolvimento da criança. Infelizmente nem todas as escolas contam com esta estrutura, o que acaba prejudicando o desenvolvimento das atividades das crianças com qualquer tipo de necessidade especial, assim como o autismo.

Considerações finais

Considerando as particularidades sobre as TEA e que intervenções educacionais têm se mostrado fundamentais no tratamento do autismo, com ambientes escolares comuns, que são genuinamente espaços de intervenção educacional, tornando-se um importante meio para favorecer o desenvolvimento de crianças com esse diagnóstico. Este estudo foi importante para conhecermos como a comunidade escolar recebe esses alunos e como trabalha com eles, a fim de encontrar saídas para determinadas barreiras que têm surgido nesses ambientes.

Ao analisarmos os questionários respondidos pelas professoras de diferentes escolas, pudemos verificar que em muitos ambientes escolares ainda persiste essa ideia de segregação, ao invés da inclusão. Até mesmo pelos próprios profissionais de educação. Isso se deve possivelmente pela falta de conhecimento, ou até mesmo, pela falta de prática deste, pois, muitas das professoras entrevistadas realizaram poucos ou nenhum curso de maneira continuada, considerado fundamental para que a inclusão ocorra nos ambientes escolares.

Além disso, identificamos a partir deste estudo que muitas escolas ainda não possuem o atendimento educacional especializado, ou a SRM, dificultando mais ainda este aprendizado. Outro aspecto que identificamos, é que muitas vezes os profissionais de ensino veem que a necessidade da criança com autismo é apenas de socialização, desprezando a possibilidade de aprendizagem dessa criança, que também pode ocorrer, da maneira dela, desde que se usem estratégias específicas para cada caso de autismo, considerando todas as particularidades de cada criança.

Portanto, este estudo nos possibilitou compreender alguns aspectos que podem estar contribuindo negativamente para o ensino de alunos com TEA, e que as soluções principais para as dificuldades encontradas através desse estudo, são: a formação continuada, a estruturação das escolas com o atendimento educacional especializado no contraturno, o diálogo mais consistente e consciente entre família e escola. Para que o ensino oferecido pela escola e a inclusão seja realmente efetiva no ambiente escolar.

Referências

AIELLO, A.L.R. Identificação precoce de sinais de autismo. In: GUILHARDI, H.J. *Sobre comportamento e cognição: contribuições para construção da Teoria do Comportamento*. Santo André: ESETec Editores Associados, p. 13-29, 2002.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CARNIEL, E. L.; SALDANHA, L. B.; FENSTERSEIFER, L. M. **A atuação do enfermeiro frente à criança autista.** Artigo Original, *Pediatria*, São Paulo, 2011.

GERHARDT, E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Editora: **UFRGS**, Porto Alegre, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de **pesquisa**. 4ª ed, São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. *Oficina Universitária*.; São Paulo.: cultura Acadêmica, 2012.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia D.; NAUJORKS, Maria I. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil.** *Journal of Research in Special Educational Needs* _ Volume 16, Number s1, 2016 246–250 doi: 10.1111/1471-3802.1228.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e . Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e . Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 6 ed. São Paulo: **Atlas**, 2006.

MEC. Educação inclusiva : atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.]. Brasília , 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2017.

NUNES, Debora R. P.; Azevedo, Mariana Q. O.; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013, Santa Maria.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo**. LINS – SP, 2013.

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

SCHMIDT;C.; DELL'AGLIO, D.; BOSA, C. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. **Psicologia . Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 124-131, 2007.

SELAU, B.; HAMMES, L. J. Educação inclusiva e educação para a paz: relações possíveis. São Luiz: EDUFMA, 2009.

SILVA FILHO, R. B.; BABOSA, E. S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. Educação por Escrito, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

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

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

UNITED. NATIONS. EDUCATIONAL, SCIENTIFIC. AND. CULTURAL. ORGANIZATION.(UNESCO). *Conclusions and Recommendations of the 48th session of the International Conference on Education.* Geneva,.2008.