



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA FERRO

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DO
ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR**

Rio Claro
2016

ANA FERRO

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO
REGULAR

Orientadora: PROF^a MIRIAM GODOY PENTEADO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia

Rio Claro
2016

371.9
F395a Ferro, Ana
Acessibilidade e inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular / Ana Ferro. Rio Claro, 2016
77 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Miriam Godoy Penteado

1. Educação especial. 2. Autismo. 3. Inclusão escolar. 4. Acessibilidade. 5. Educação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à minha mãe Angelita. Uma grande amiga, que sempre me incentivou, desde meu ingresso na graduação. Que esteve ao meu lado durante esses quatro longos anos, me apoiando. Sem ela nada disso seria possível.

Agradeço também ao meu namorado Guilherme, pelo seu companheirismo. Por estar disposto a me ajudar sempre que precisei. Por me escutar todas as vezes em que precisei desabafar, e me incentivar a continuar, quando eu mesmo acreditava que não conseguiria.

As amigas que de alguma forma estiveram junto comigo durante este período. Em especial às grandes amigas irmãs que adquiri na graduação. Esses quatro anos foram muito mais especiais pelo privilégio de ter conhecido vocês. Obrigada por terem cedido um pouco do seu tempo, ou de seu ombro amigo nas horas em que precisei. À Ana Laura, pelas inúmeras e prazerosas horas que passamos juntas diariamente. À Lara, por suas conversas que tanto me ajudavam nos momentos difíceis. E à Fer, por sua maravilhosa amizade, e por estar sempre solícita quando precisei. E a todas aquelas que, em algum momento, dirigiram alguma palavra amiga a mim.

A querida professora Miriam, por ter aceitado percorrer esta jornada junto comigo. Muito mais que uma orientadora, se tornou uma amiga, com seus conselhos. Agradeço por cada orientação, por despender de seu tempo para me auxiliar sempre que precisei. Espero que possamos continuar como parceiras em novas jornadas, na busca de alcançar novos objetivos.

Enfim, agradeço a todos amigos e familiares que me incentivaram. Guardo um carinho especial para com todos aqueles que se mostraram companheiros durante estes anos.

RESUMO

Neste trabalho é abordada a problemática da inclusão de estudantes com necessidades especiais no sistema de ensino da escola regular, mais especificamente os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tem como objetivo levantar as principais questões que estão sendo discutidas pelos pesquisadores sobre o assunto. Para isso foi feita uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com levantamento documental pautado inicialmente sob o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSM V, as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência. São ilustradas as garantias previstas em lei para a acessibilidade à educação por esse indivíduo, assim como as condições deste acesso. Para a realização da pesquisa, além dos documentos, foram selecionados trabalhos científicos tais como: dissertações, teses e artigos em periódicos publicados nos últimos dez anos e que tratam do tema da inclusão escolar do aluno com TEA. A análise desse material resultou nas categorias: desafios relacionados com a inclusão; além da sala de aula; experiências; sobre educação inclusiva e fragilidades da inclusão. Esse resultado indica que a inserção dos alunos com TEA na instituição escolar regular não implica necessariamente na sua inclusão de fato. Para que se alcancem novos resultados nesta área, mudanças na formação de professores e de agentes educacionais, e uma reforma das instituições escolares são necessários.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Acessibilidade. Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. METODOLOGIA	7
2.1. Escolha das fontes bibliográficas.....	9
2.2. Análise dos dados.....	18
3. SOBRE O TEA	28
4. A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO ENSINO REGULAR	35
4.1. Desafios relacionados com a inclusão.....	35
4.2. Além da sala de aula.....	42
4.3. Experiências.....	47
4.4. Sobre a educação inclusiva.....	54
4.5. Fragilidades na inclusão.....	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS.....	71

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado *Acessibilidade e Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular*, trata de uma pesquisa realizada para a conclusão no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Durante o processo de formação acadêmica, inúmeras são as situações em que me deparei com a temática da educação inclusiva. A inclusão escolar, como uma das questões mais relevantes atualmente dentro da educação, representa uma complexidade de campo em potencial para a realização de pesquisa.

Pelo fato de ainda me encontrar na graduação, pude notar que, dentro desta, conteúdos acerca da Educação Inclusiva vem a ser abordados de forma pouco aprofundada. Deste modo, os conhecimentos que me serão inescusáveis para atuação docente, não viriam a ser abrangidos de maneira plena. Visto que tais conhecimentos se caracterizam como prioritários, encontrei no método da pesquisa, a possibilidade de me aperfeiçoar, vindo a enquadrar-se, assim, em um enriquecimento de cunho científico.

Ao deparar-me com a Educação Inclusiva, surgiu o interesse em entender as contribuições que o convívio proporcionado pelo ambiente escolar pode trazer para o desenvolvimento dos indivíduos.

Por meio do estudo, pretendo compreender aspectos como: quais desafios são enfrentados pelos professores, os processos formativos oferecidos aos educadores, as barreiras por vezes encontradas para a inclusão dentro do ensino regular, e as medidas que são tomadas na busca por equiparar tais alunos nesta modalidade de educação.

Voltando um olhar atento para questões como estas, e compreendendo a importância que este trará para minha formação e também para a minha atuação como educadora, optei pelo estudo de forma mais aprofundada, por meio da pesquisa que será relatada neste trabalho.

Para a realização de tal pesquisa, abordo a Educação Inclusiva, e a Inclusão Escolar dentro do ensino regular especificamente no caso do indivíduo com TEA. São apresentados aspectos históricos e formulações legislativas dentro da temática. Por ser a área da educação escolar um dos pontos imprescindíveis para o desenvolvimento da pessoa, é preciso oferecer ao indivíduo com TEA as condições

favoráveis para inclusão escolar. Nas pesquisas de produção científica realizadas nas áreas de estudo da Medicina e Psiquiatria, notamos que o percentual de indivíduos com TEA têm tido um crescimento notavelmente acelerado nos últimos anos. No ano de 2002, em um estudo realizado acerca da probabilidade de crianças com o transtorno, os valores apontavam 1 para cada 150 crianças. Em 2006, segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Center of Disease Control and Prevention*), a estimativa era de 1 para cada 110 crianças (Revista Autismo, 2010).

Pautada sobre estas justificativas, que desenvolvi a pesquisa aqui relatada. Para sua realização, optei por uma análise bibliográfica das produções acadêmicas que se encontram enquadradas na temática da pesquisa, que tenham sido produzidas no período de 2010 a 2015.

O objetivo do estudo é analisar os relatos produzidos dentro da temática, e o que estes trazem acerca da inclusão escolar do indivíduo com TEA no ensino regular. Também faz parte do estudo apresentar o que a literatura traz sobre o TEA do ponto de vista clínico.

O próximo capítulo mostra a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Como as escolhas das fontes de literatura especializada para análise bibliográfica foram feitas, e os dados produzidos.

O terceiro capítulo traz os resultados obtidos com o estudo do TEA sobre o ponto de vista clínico.

O quarto capítulo traz uma análise dos dados produzidos a partir da leitura realizada nas fontes de literatura especializadas na temática da inclusão escolar do aluno com TEA. Esta análise resultou nas categorias: desafios relacionados com a inclusão, além da sala de aula, experiências, sobre a educação inclusiva, e fragilidades na inclusão.

As considerações finais deste trabalho trazem os objetivos alcançados durante a pesquisa, assim como a análise dos resultados obtidos em cada uma das categorias abordadas no quarto capítulo.

2. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, que trata da temática do indivíduo com TEA, e as relações de inclusão escolar deste, o método de análise qualitativa de natureza bibliográfica com cunho documental se mostrou como o mais adequado.

A pesquisa de natureza bibliográfica é conhecida por facilitar o caminho do pesquisador até a informação que esta busca, por meio do método de levantamento bibliográfico. (PIZZANI; SILVA; BELLO; HAYASHI, 2012).

Tal metodologia, por proporcionar o acesso à literatura especializada que orienta teoricamente a temática abordada, se configura como um vasto acervo de referenciais, o que representa uma grande quantidade de informações a serem adquiridas.

Configura-se assim, o levantamento bibliográfico, como uma etapa a partir da qual o pesquisador se defronta com as produções realizadas na área escolhida.

No método de pesquisa de abordagem bibliográfica com levantamento documental, são analisados documentos, livros, periódicos, artigos, e demais tipos de cunho científico, para que se obtenha conhecimento e domínio sobre o tema abordado.

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p. 266)

A execução deste trabalho de pesquisa foi realizado em etapas pré-estabelecidas. Utilizando-me da literatura especializada, inicialmente foi apresentado o enquadramento clínico do Transtorno do Espectro Autista e suas particularidades. E, para compreender em que âmbito as relações de inclusão escolar estão ocorrendo, foram analisadas as publicações acadêmicas encontradas dentro da temática, que tenham sido produzidas no período dentre os últimos cinco anos. A seleção por tais documentos foi feita nas bases de dados específicas de produções científicas e acadêmicas. Também foram utilizados os documentos legislativos que contêm prescrições a respeito da temática abordada.

Tais enfoques possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre o tema, assim como uma análise dos conteúdos estudados, e a possibilidade de se realizar um delineamento do cenário educacional, sobre a perspectiva de educação escolar como uma via para a inclusão e desenvolvimento destes indivíduos com TEA.

2.1. Escolha das fontes bibliográficas

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira se consiste no delineamento clínico da doença do Transtorno do Espectro Autista, e das características inerentes ao quadro. A segunda etapa caracteriza-se pela análise de literatura onde foram verificadas a ocorrência da inclusão escolar no ensino regular do aluno com o Transtorno do Espectro Autista.

Para a etapa inicial da pesquisa, foram utilizados os dados fornecidos por documentos como as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista assim como os documentos que orientam o diagnóstico do indivíduo com TEA, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, e o CID (Classificação Internacional de Doenças). A seleção por estes documentos consistiu no critério de que estes fornecem as orientações explícitas para o enquadramento clínico do indivíduo com TEA, contendo suas características.

Para a realização da análise sobre a inclusão escolar, foram escolhidos artigos, teses e dissertações que viessem a tratar da temática do trabalho. A busca deste material bibliográfico foi feita nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, Scielo, Banco de Teses da Capes.

Dentre as produções encontradas, foram selecionadas as que se encontravam no período dos últimos cinco anos, abordando a temática da Inclusão Escolar do indivíduo com TEA.

Na pesquisa feita nas bases de dados, foram buscados os resultados às palavras-chave: Autismo e Inclusão Escolar. Foram encontrados: no Banco de Teses da Capes um total de quatro teses; no Portal de Periódicos da Capes duas dissertações, nove artigos e um relatório de estágio que tratava do assunto; na Scielo sete artigos.

Também foram buscadas as combinações das palavras-chave: Transtorno do Espectro autista e inclusão escolar. Tal busca foi feita com o propósito de se encontrar

mais trabalhos que viessem a abordar o tema de pesquisa deste trabalho. Para tal busca, os resultados encontrados foram os seguintes: no Banco de Teses da Capes não foi encontrado nenhum trabalho; no Portal de Periódicos da Capes foi encontrado um artigo; na Scielo foi encontrado um artigo.

Como etapa seguinte, foi aplicada a busca pelas variações das palavras-chave.

Na busca por “autistas e educação inclusiva”: no Banco de Teses da Capes nenhum trabalho foi encontrado; no Portal de Periódicos da Capes nenhum trabalho foi encontrado; na Scielo nenhum trabalho foi encontrado.

O resultado da busca “Autistas e Inclusão Escolar”: no Banco de Teses da Capes duas dissertações foram encontradas; no Portal de Periódicos da Capes uma dissertação e quatro artigos foram encontrados; na Scielo dois artigos foram encontrados.

Na busca pelas variações “Distúrbio do Espectro do autismo e inclusão escolar”: no Banco de Teses da Capes nenhum trabalho foi encontrado; no Portal de Periódicos da Capes nenhum trabalho foi encontrado; na Scielo nenhum trabalho foi encontrado.

Buscando-se as variações “Transtorno do Espectro autista e educação inclusiva”: no Banco de Teses da Capes nenhum trabalho foi encontrado; no Portal de Periódicos da Capes nenhum trabalho foi encontrado; na Scielo nenhum trabalho foi encontrado.

Após realizar a pesquisa, obtendo-se tais resultados, foi feita a seleção por aqueles que seriam utilizados: o que totalizou 24 trabalhos, dentre artigos, teses e dissertações.

Abaixo encontra-se o quadro onde estão demonstrados os materiais bibliográficos que vieram a ser utilizados nesta pesquisa.

Para cada texto, foi atribuído um código, o qual será utilizado para futuras referências bibliográficas durante o desenvolver da pesquisa.

Quadro 1: Codificação das obras literárias utilizadas na análise bibliográfica

Código	Título	Autoria/Ano de publicação	Tipo de estudo	Disponível em
T1	A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo	SILVA, E.C.S. 2011	Dissertação	Banco de teses da CAPES

T2	Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar Piagetiano	RICARDO, L.S. 2011	Dissertação	Banco de teses da CAPES
T3	Autismo e inclusão escolar na educação infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora	SANINI, C. 2011	Tese	Banco de teses da CAPES
T4	Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores	LÜDKE, J.P.R. 2011	Monografia	Banco de teses da CAPES
T5	A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos	GÓES, R.S. 2012	Dissertação	Portal de periódicos da CAPES
T6	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens	BRANDE, C.A.; ZANFELICE, C.C. 2012	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T7	Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar	RODRIGUES, I.B. MOREIRA, L.E.V. LERNER, R. 2012	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T8	Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares	SANINI, C. SIFUENTES, M. BOSA, C.A. 2013	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T9	Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo	CAMARGO, S.P.H. BOSA, C.A. 2012	Artigo	Portal de periódicos da CAPES

T10	Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular	WALTER, C.C.F. NUNES, L.R.O.P 2013	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T11	Da (in)diferença à intervenção: o contributo da educação intercultural na Educação especial	RIBEIRO, A. CRUZ, M.R. CAVALCANTI, J. 2011	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T12	Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira	RIOS, C. ORTEGA, F. ZORZANELLI, R. NASCIMENTO, L.F. 2015	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T13	Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção	FREITAS, L.C. PRETTE, Z.A.P. 2013	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T14	Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil	MATTOS, L.K. NUERNBERG, A.H. 2011	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T15	Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola E.B. 2,3 Infante D. Pedro junto da turma C do 8º ano no ano letivo de 2012/2013	PERES, D.M.F. 2013	Relatório de Estágio Obrigatório	Portal de periódicos da CAPES
T16	Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação	MAROCCO, V. 2012	Dissertação	Portal de periódicos da CAPES
T17	A inclusão escolar nas autobiografias de autistas	BIALER, M. 2015	Artigo	Scielo

T18	Autismo e Síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas	AGRIPINO-RAMOS, C.S. SALOMÃO, N.M.R. 2014	Artigo	Scielo
T19	Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas	BENITEZ, P. DOMENICONI, C. 2014	Artigo	Scielo
T20	Formação em Psicologia e Educação Inclusiva: um estudo transversal	BARBOSA, A.J.G; CONTI, C.F.;; 2011	Artigo	Scielo
T21	Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo	GIACONI, C.;; RODRIGUES, M.B.;; 2014	Artigo	Scielo
T22	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista	SANTAROSA, L.M.C.;; CONFORTO, D.;; 2015	Artigo	Scielo
T23	Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial	CRESTANI, A.H.;; OLIVEIRA, L.D.;; VENDRUSCOLO, J.F.;; RAMOS-SOUZA, A.P.;; 2013	Artigo	Portal de periódicos da CAPES
T24	Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito	SALGADO, A.M.;; 2012	Dissertação	Banco de teses da CAPES

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa bibliográfica (2016)

Utilizando a codificação estabelecida para cada fonte de dados, foi elaborado o Quadro 1, na qual cada material bibliográfico encontra-se denominado de acordo com sua respectiva codificação. Neste segundo quadro encontram-se o resumo contido de cada obra.

Quadro 2: Resumos das obras literárias utilizadas no trabalho

Código do texto	Resumo
T1	<p>Este trabalho teve como objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com autismo. Para tanto, adotou-se como opção metodológica o estudo de caso, dentro de um enfoque qualitativo de pesquisa. Neste estudo, o caso foi a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional de alunos com autismo, sendo realizadas observações em três escolas regulares, uma pública e duas particulares, onde estão matriculados quatro alunos nesta situação, e entrevistas com as professoras das classes observadas. Os resultados mostraram que a referida inclusão é ainda uma realidade nova para as professoras que fizeram parte desta pesquisa e que o desconhecimento acerca da Educação Inclusiva e das especificidades apresentadas pelas pessoas com a síndrome, aliado ao desenvolvimento de uma prática que se baseia no modelo tradicional de ensino dificultava uma intervenção adequada por parte dos professores. Dessa forma, verificou-se nos casos observados a não realização de práticas adequadas e a necessidade de um investimento em estratégias que facilitassem a interação dos referidos alunos com os seus colegas. Contudo, os professores observados mostraram-se favoráveis à inclusão educacional de alunos com autismo e demonstraram perceber os avanços apresentados por seus alunos. Esta pesquisa aponta para a necessidade de outros trabalhos que ampliem a amostra pesquisada e que tenham como objetivo analisar como está acontecendo a inclusão educacional; chama a atenção, também, para a urgência em investimentos na formação continuada dos professores no sentido de possibilitar melhoria na prática pedagógica desenvolvida com os alunos com autismo e o aprofundamento das questões referentes ao desenvolvimento infantil, diversidade, educação inclusiva, autismo, dentre outros temas.</p>
T2	<p>Segundo Piaget, as crianças podem socializar seus pensamentos quando têm amigos. Com o advento da inclusão escolar, novas experiências têm sido vivenciadas em sala de aula. A presente pesquisa objetivou investigar se há diferença no conceito de amizade, no respeito às diferenças e nos relacionamentos de amizade no contexto escolar entre 17 crianças que estudam com um autista em classe inclusiva (CI) e 17 que estudam em classe não inclusiva (CNI), todas com idade entre 7-8 anos, estudantes do 2º ano do ensino fundamental da rede pública do interior do ES. Para a coleta de dados foram criados seis cartões para meninas, seis para meninos e dois para ambos, com desenhos de crianças em diversas situações. Também foi utilizado um roteiro de entrevista baseado no método clínico Piagetiano. Primeiramente, os cartões foram apresentados para que cada participante os descrevesse, indicasse se aquelas crianças poderiam ou não ser amigas e justificasse sua resposta. Em seguida, era realizada a entrevista. A maioria dos participantes descreveu os cartões similarmente. Também definem “amizade” e percebem o diferente de forma semelhante, embora os alunos da CI pareçam mais dispostos a respeitar e se relacionar com aqueles que são vistos como diferentes. Para a maioria é bom ter amigos na escola. Espera-se que essa pesquisa possa auxiliar na elaboração de estratégias de incentivo à amizade e ao respeito às diferenças no contexto escolar para que o processo de inclusão se torne cada vez mais uma realidade, sobretudo para os alunos com transtorno do espectro autista.</p>
T3	<p>O objetivo deste estudo foi investigar as mudanças no perfil de competência social de uma criança com autismo na educação infantil, ao longo de um ano letivo, em dois contextos: pátio e sala de aula. Buscou-se, com isso, identificar quais categorias de competência social aumentaram ou, ao contrário, reduziram ao longo do tempo. As interações da criança com seus colegas, na escola, foram filmadas para análise posterior. As imagens foram codificadas por um avaliador “cego” aos objetivos do estudo e o instrumento utilizado foi uma versão adaptada da Escala Q-sort de Competência Social. Os resultados oscilaram ao longo do ano nas cinco categorias investigadas. Dessa forma, nas categorias Sociabilidade/Cooperação, Asserção Social e Dependência, houve semelhança na frequência das mudanças que revelaram tanto a evolução nos comportamentos quanto as dificuldades. Os escores na categoria Desorganização do <i>Self</i>, apesar de oscilarem ao longo do ano, indicaram maiores dificuldades no final do ano, comparados aos demais períodos. Na categoria Agressão, as mudanças que revelaram evolução nos comportamentos foram mais frequentes. Ao contrário de estudos anteriores, em relação ao contexto ambiental, a sala de aula se mostrou mais favorável à expressão de competência social da criança do que o pátio. Os resultados apontam para um possível benefício da escola regular como um contexto de desenvolvimento da competência social da criança com autismo, ainda que existam dificuldades.</p>
T4	<p>O tema do autismo tem recebido especial importância na literatura atual, tendo em vista as necessidades especiais que crianças portadoras de tal condição demandam. Há, portanto, uma necessidade de estabelecer um trabalho junto a educadores de escolas, no sentido de identificar as reais carências educacionais para fomentar o aprendizado desses alunos. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo investigar as crenças de duas educadoras de uma escola de educação infantil de Porto Alegre/RS sobre um aluno com autismo inserido no sistema de educação inclusiva. Os resultados principais da aplicação do método de Análise de Conteúdo são discutidos e as implicações do papel dos educadores de crianças com autismo são analisadas e inferidas. Foi possível verificar um distanciamento entre a realidade do aluno em comparação com as crenças dos educadores, que desconhecem alguns aspectos fundamentais para a compreensão da síndrome do autismo, necessitando de uma redefinição de metodologias de ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva.</p>

T5	<p>Esta dissertação de mestrado teve o objetivo de investigar os motivos que levaram os pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada a matricularem seus filhos na educação infantil em escolas de educação especial. Para atender o objetivo proposto, esta pesquisa apresenta um panorama da educação infantil no Brasil, com destaque para a questão da educação especial, abordando as suas ambiguidades presentes nas normas e legislação, além de discutir a respeito da falta de consenso e fragilidade na conceitualização e caracterização do autismo e da deficiência intelectual. Foram realizadas entrevistas com pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, que frequentaram a educação infantil em escola de educação especial. O que se observou nas entrevistas foi que os pais buscaram inicialmente a escola regular para seus filhos, mas devido às dificuldades encontradas, acabaram escolhendo por retirá-los da escola regular e matriculá-los em escolas privadas de educação especial, por acreditarem que estas escolas podem oferecer melhores condições para o processo de escolarização de seus filhos. Ao analisarmos os relatos dos pais à luz da Teoria Crítica da Sociedade, levantamos alguns indícios de que a escola de educação especial muitas vezes aparece como a melhor possibilidade de escolarização para crianças com autismo e deficiência intelectual associada, logo, esta escolha dos pais apresenta uma coerência. No entanto, não houve resistência e enfrentamento dos pais ao se depararem com as dificuldades na inclusão de seus filhos nas escolas de ensino regular, o que indica uma atitude de adaptação destes pais em relação aos limites impostos à escolarização de seus filhos com autismo e deficiência intelectual associada. Além disso, discutimos a questão de que a educação infantil pode ser um ambiente inclusivo dado às condições adequadas para que as crianças tenham contato com a diversidade, ou seja, crianças com e sem deficiências frequentando a mesma escola, podem por esta aproximação ter uma diminuição do preconceito para com o diferente.</p>
T6	<p>Este relato de experiência discorre sobre o trabalho desenvolvido com um aluno autista e sua trajetória nos primeiros anos de alfabetização. Procura, também, abordar os desafios impostos, as práticas desenvolvidas e alguns aspectos do andamento de sua inclusão na escola, com as questões que trazia, as dificuldades encontradas e as estratégias de trabalho criadas. Nesse contexto, é significativo relatar o processo de aprendizagem não somente do aluno, mas também, dos personagens envolvidos – pais, professora, escola – o qual revela momentos de inquietação, reflexão mútua e construção de novos saberes. Este trabalho destaca a experiência da escuta como algo transformador, para todos os personagens envolvidos no processo, por meio da qual é possível nos aproximar, criar, tornar-se outro para construir um novo modo de pensar e agir. Dessa forma, o relato dessa experiência é importante justamente por indicar a construção de alguns caminhos neste trabalho inclusivo na escola.</p>
T7	<p>A atualidade e relevância da inclusão escolar tornam necessário o estudo de diversos aspectos envolvidos no processo. O levantamento bibliográfico realizado evidenciou a escassez de estudos sobre condições institucionais envolvidas na escolarização de crianças diagnosticadas como autistas. Tomou-se a análise institucional do discurso (AID) como método a fim de investigar, com base em seis entrevistas com professoras, a concepção sobre o desenvolvimento de alunos diagnosticados como portadores de transtornos globais do desenvolvimento infantil (TGD) e as posições assumidas pelos profissionais na escolarização dessas crianças. Foram constatadas oposições que caracterizam a recorrente concepção de “alunos-problema”. A localização do aluno como estando fora de padrão aparece, então, como grande desafio da inclusão, uma vez que não há predeterminação para o trabalho do professor, da escola, do tratamento e do desenvolvimento do aluno. As professoras ora nutrem um olhar individualizado para o aluno, ora tecem comparações com o grupo de alunos normais. Os “alunos-problema” caracterizam a situação de “não conhecimento”, a que a inclusão expõe os professores.</p>
T8	<p>Observa-se o esforço dos pesquisadores em delinear e avaliar intervenções para facilitar o desenvolvimento da interação social em crianças com autismo e seus pares, em situações de inclusão escolar. Entre os resultados controversos dos estudos estão os que se referem ao papel do contexto das brincadeiras, isto é, se livre ou dirigida, na promoção da competência social dessas crianças. O objetivo deste estudo foi revisar criticamente a literatura sobre o tema, buscando-se evidências sobre que tipo de contexto de brincadeira tende a promover as interações entre pares, examinando-se as questões metodológicas que cercam esse debate. A conclusão foi de que ambos os contextos promovem o desenvolvimento da competência social, mas o livre tende a ser mais duradouro e espontâneo.</p>
T9	<p>A presente pesquisa analisou o perfil de competência social (CS) de uma criança pré-escolar com autismo, na escola comum comparado a uma criança com desenvolvimento típico e investigou a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de CS de ambas. As interações sociais com seus pares foram filmadas, na escola, e a codificação dos vídeos foi realizada por um avaliador independente. Utilizou-se como instrumento a versão adaptada da Escala Q-sort de CS. Os resultados demonstraram que enquanto o perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do <i>self</i>, no pátio.</p>

T10	O presente artigo descreve uma das etapas de um projeto de Comunicação Alternativa para alunos com autismo no contexto escolar na rede municipal de ensino, do Rio de Janeiro. Tem como objetivos relatar e discutir as necessidades e os desejos dos professores que atuam nas salas de recursos oferecendo o AEE – Atendimento Educacional Especializado, e que participam do processo de inclusão de alunos com autismo. Os professores receberam um curso de formação teórico-prático sobre o emprego do PECS-Adaptado, um sistema de
	Comunicação Alternativa que funciona por intercâmbio de figuras e é especialmente destinado a tal alunado. Os participantes foram questionados, ao final do curso, sobre suas necessidades e seus anseios relativos à utilização desse recurso em sala de aula, na escola regular. Os resultados mostraram que a maioria dos professores apresenta intenção de se comunicar melhor com seus alunos, expressando, contudo, necessidade de suporte de professores especializados e participação ativa de todos os envolvidos no processo de inclusão. Consideraram ainda que a Comunicação Alternativa deve ser introduzida inicialmente na sala de atendimento especializado e, posteriormente, na sala de aula regular.
T11	Na sociedade contemporânea, a educação tornou-se um desafio porque a escola e a sociedade vivem numa constante dicotomia à qual os especialistas chamam de “daltonismo cultural” contrapondo ao “apelo” (in)consciente dos alunos que reflectem o “arco-íris” da diversidade da nossa heterogênea sociedade. Reconhecemos que a sociedade delega na escola o papel primordial da educação e que esta reflecte o desenvolvimento da sociedade que apela a uma educação intercultural e inclusiva, para que todos os alunos, independentemente das suas necessidades e especificidades, tenham direito a uma educação efectiva e valorativa. Assim sendo, esta irá procurar compreender os caminhos do “Movimento Escola Inclusiva” e da interculturalidade, passando pela compreensão destes fenómenos que se inter-relacionam e complementam. Para além de uma visão global desta temática, iremos incidir a nossa atenção no âmbito da Educação Pré-escolar. A escolha deste nível educativo teve em consideração a realização de um estudo de caso acerca do trabalho transdisciplinar entre docente (educador de infância) e terapeutas (ocupacional e da fala) para a inclusão de uma criança, de cinco anos de idade, com características do espectro do autismo numa sala do Pré-escolar no Grande Porto, Portugal.
T12	Embora o autismo não seja uma doença contagiosa, fala-se de uma “epidemia de autismo”, em alusão ao aumento vertiginoso do número de casos num período curto de tempo. O artigo traça um panorama das concepções socialmente partilhadas sobre o autismo no Brasil, a partir das narrativas que vêm conferindo visibilidade ao tema na mídia impressa brasileira no período de 2000 a 2012. Entendemos tais narrativas não como representações de uma realidade a priori, mas em sua função estruturante da experiência humana. Por um lado, essas narrativas dão forma e conteúdo às questões e às controvérsias ligadas ao autismo no Brasil, e, por outro, contribuem ativamente para esses debates, pois produzem determinados efeitos de sentido nos leitores.
T13	Este estudo caracterizou as diferenças e semelhanças no repertório de habilidades sociais de crianças de 12 diferentes categorias de necessidades educativas especiais: autismo, deficiência auditiva, deficiência intelectual leve, deficiência intelectual moderada, deficiência visual, desvio fonológico, dificuldades de aprendizagem, dotação e talento, problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Professores de 120 alunos de escolas regulares e especiais, com idades entre seis e 14 anos, de quatro estados brasileiros, responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais. As crianças com TDAH, autismo, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e problemas de comportamento externalizantes apresentaram comparativamente menor frequência de habilidades sociais. São discutidas as necessidades de intervenção de cada categoria avaliada.
T14	Esse trabalho visa relatar uma experiência de intervenção psicoeducacional no contexto escolar junto a uma turma de educação infantil. O foco principal foi auxiliar na promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). O autismo leva a um funcionamento diferenciado do sujeito no tocante à reciprocidade social e comunicação, portanto, para que o educando possa participar das interações sociais foram necessárias mediações específicas articuladas com as características singulares da criança, valorizando a inter-regulação da participação do sujeito nas trocas sociais. Os resultados foram bastante expressivos, evidenciando a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento psicossocial. De modo geral, foram observadas melhorias significativas na qualidade de interação e comunicação do educando em questão, bem como foram verificadas melhorias na capacidade da turma em acolher diferenças e da professora em flexibilizar suas práticas educacionais à luz de perspectivas inclusivas.

T15	O Estágio Pedagógico surge como um espaço de aprendizagem fundamental na formação e desenvolvimento do professor. É, igualmente, um momento de cumplicidade e partilha pedagógica. O objetivo do presente relatório é descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EB 2,3 Infante D. Pedro. O relatório está organizado em três grandes capítulos: numa primeira parte faz-se uma contextualização da prática desenvolvida ao longo do ano letivo 2012/2013, numa segunda parte a descrição de todo o processo ensino-aprendizagem e respetiva análise reflexiva, e na terceira parte a exploração de um tema/problema intitulado “Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo”. A intervenção do professor na escola vai muito mais além da prática letiva. Algumas atividades desenvolvidas, a caracterização da turma e o tema/problema, por exemplo, são um bom exemplo disso. O Estágio Pedagógico é um processo de extrema importância ao nível da minha formação, pois é orientado em contexto escolar e proporciona uma aprendizagem do que é ser professor.
T16	Este estudo teve como objetivo compreender os modos de interação de sujeitos com autismo, a partir de uma perspectiva autopoietica. A partir desta perspectiva, de autoproduzir-se, pensou-se mostrar as relações que constituíram os processos de escolarização dos sujeitos envolvidos. Nesta direção, esta pesquisa desenvolveu-se

	com um método fenomenológico se movimentando junto ao pensamento de Martin Heidegger, Maurice MerleauPonty e Humberto Maturana. Este estudo foi realizado em duas Escolas – uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental Regular – da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre- RS. O intuito foi se movimentar em todos os espaços que os sujeitos com autismo puderam estar a partir das atividades escolares, a fim de vivenciar as relações de seis sujeitos com autismo (quatro crianças e dois adolescentes). A estrutura metodológica desenhou-se com observações, num total de oitenta registros em diários de campo; conversas com profissionais e famílias; dois encontros com as representantes do setor da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SMED); duas entrevistas semiestruturadas: uma com a professora responsável pelo atendimento de Psicopedagogia Inicial (PI) na Escola de Educação Infantil e uma com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola de Ensino Fundamental. Assim engendraram-se questões importantes sobre a escolarização dos sujeitos com autismo. No capítulo chamado “palavras vivas” duas formas foram possíveis: a primeira, sentidos no conhecer trouxe o contraste das relações no cotidiano; e a segunda, corpos misturados enfatizou a nitidez das relações em sobrevoos contínuos. Nas ações da área da Educação, enfatizando os sujeitos com autismo pode-se considerar um estar-junto (um ser-com) legitimado pelo respeito, considerando o quanto uma situação de inclusão escolar pode ser potencializadora para todos os sujeitos. Os diferentes processos mostraram, por exemplo, a comunicação como um viés a ser desenvolvido nas relações e mostraram que as ações dos profissionais da Educação em apostar nas trajetórias escolares de sujeitos com autismo são, ainda, pontos de muita tensão. A partir disso foi possível indicar quatro núcleos organizadores das educações de sujeitos com autismo: tempo, encontro, atenção e expressão. Estes podem ser considerados como uma possibilidade de desenho inicial para a formação de futuros professores numa perspectiva que prioriza as formas do conhecer, a fim de consolidar um movimento de reconhecer-se em uma área científica e ao mesmo tempo de manter o estranhamento sobre ela. Por fim, se considerou uma possível problematização da ideia de interação como condição ou possibilidade humana, levando em consideração os paradoxos estabelecidos pelos sujeitos que fazem as diferentes educações.
T17	O objetivo deste texto é abordar a inserção escolar no campo do autismo por meio de diversas experiências escolares relatadas nas autobiografias escritas por autistas. O estudo é teórico e está alicerçado na análise dos livros escritos por 14 autistas. Discutem-se as críticas que estes realizam em relação à impermeabilidade dos especialistas do campo do autismo ao saber que os autistas têm sobre si, constatando-se a importância de se estudar as orientações fornecidas pelos próprios autistas nestas autobiografias para uma mais efetiva inclusão escolar do autista.
T18	Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de profissionais de diferentes áreas acerca do autismo e da síndrome de Down, tanto daqueles com experiência quanto dos sem experiência no trabalho com esses indivíduos. Participaram 75 profissionais, distribuídos nos seguintes grupos: psiquiatras, neurologistas, pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, educadores físicos, psicólogos, pedagogos e professores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, as quais foram transcritas literalmente e submetidas à técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. Ao analisar os relatos dos profissionais, percebeu-se que aqueles com experiência apresentaram conhecimentos mais específicos sobre o autismo e a síndrome de Down, enquanto aqueles sem experiência frequentemente mencionavam características mais conhecidas das duas síndromes. Embora tenham considerado os prejuízos que podem estar presentes no autismo e na síndrome de Down, observou-se que, de uma forma geral, os profissionais demonstraram também ter concepções positivas em relação a essas duas condições, ao reconhecerem as capacidades que tais indivíduos podem desenvolver. Destacou-se o fato de alguns profissionais desconhecerem o autismo, o que não ocorreu em relação à síndrome de Down, o que indica a necessidade de uma maior capacitação dos profissionais, sobretudo quanto à primeira dessas condições, vindo a contribuir para a inclusão escolar e social desses indivíduos.

T19	A inclusão escolar tem demonstrado a importância de criar condições para favorecer o envolvimento dos agentes educacionais (professor da sala de aula regular, professor de educação especial e os pais dos aprendizes), visando maximizar a aprendizagem acadêmica dos alunos. O presente estudo teve como objetivo operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da educação especial e pais, de modo a criar condições que vislumbassem o ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular. Participaram cinco mães, quatro professores da sala de aula e dois professores da Educação Especial. Todos os agentes educacionais participaram de uma capacitação geral baseada na orientação sobre a intervenção a ser aplicada em cada contexto de atuação (residência, sala de aula e sala de educação especial) e incluiu um tópico sobre as habilidades sociais educativas. Após a capacitação geral foram empregadas supervisões individualizadas, com cada agente, durante a qual era utilizado um protocolo de registros do comportamento de cada agente. A análise dos comportamentos previu três medidas: aplicação conforme planejamento, dicas fornecidas ao aprendiz e encaminhamentos. Ainda que principiante, a capacitação criou condições para desenvolver estratégias inclusivas, de modo a operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes em relação à inclusão escolar, a partir do envolvimento de agentes educacionais.
T20	Com o objetivo de efetuar um estudo transversal sobre a formação de psicólogos e a preparação recebida durante a graduação para atuar em escolas inclusivas, 163 estudantes de cinco períodos de dois cursos de Psicologia responderam a um questionário. Predominaram os participantes que não possuíam alguém com necessidade educacional especial na família. A maioria não teve, também, contato próximo com portadores de necessidades especiais. A maioria deles teve atividades e/ou disciplinas sobre inclusão escolar na graduação e estava insatisfeita ou indiferente quanto à preparação recebida para atuar em escolas inclusivas. Prevaleceram discentes que concordavam total ou parcialmente com a educação inclusiva. Constatou-se diferença significativa entre os períodos somente no caso da inclusão escolar da necessidade educacional especial – autismo. Há evidências de que a
	graduação em Psicologia não tem sido capaz de alterar o posicionamento dos estudantes quanto à educação inclusiva e de prepará-los para serem psicólogos escolares em escolas inclusivas.
T21	Propomos uma reflexão integradora entre especificidades da síndrome do autismo e possíveis linhas de ação para a inclusão escolar. Discutimos pressupostos históricos e normativos, <i>indicadores de boas práticas</i> , que buscam conjugar qualidade com escolhas pedagógicas. Enfatizamos uma série de novas atenções profissionais, principalmente no que se refere à contínua investigação sobre hipóteses etiológicas do autismo, diagnóstico precoce, assim como prontidão e pluralidade das intervenções educativas e didáticas, que favorecem projetos de inclusão escolar. Analisamos as principais abordagens sobre o autismo, recolhendo elementos essenciais para uma proposta, ou linhas-guia, de inclusão de sujeitos com autismo na escola.
T22	Com foco nas políticas públicas inclusivas, a relação entre estudantes com Transtorno de Espectro Autista e dispositivos móveis foi problematizada para discutir os limites e as possibilidades da configuração tecnológica 1:1 em apoiar processos de inclusão escolar e digital na rede pública brasileira de ensino. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de enfoque exploratório e explicativo, epistemologicamente apoiada na teoria sócio-histórica e conduzida por dois grandes questionamentos: (i) Os dispositivos móveis apresentam interface acessível a sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? (ii) Que movimentos foram desencadeados pela mediação dos dispositivos móveis para potencializar a inclusão sociodigital de sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? A partir dos dados coletados foi possível analisar as fragilidades e as potencialidades da interação de três sujeitos de pesquisas, estudantes dos anos iniciais da Educação Básica em processo de alfabetização, pela interface da tecnologia móvel. O comportamento refratário dos sujeitos de pesquisa em relação ao laptop educacional pode ser justificado pelos problemas de acessibilidade tecnológica associada ao dispositivo móvel, muitos deles potencializados pelas especificidades do Transtorno de Espectro Autista: interface pouco amigável, de difícil compreensão pelo grau de abstração e pela complexidade do sistema operacional, com suas múltiplas escolhas e configurações. Na interação com o <i>tablet</i> foi possível constatar um manuseio amigável e intuitivo, pois a manipulação com o objeto ocorre de forma direta e natural, com o toque do dedo. A arquitetura dessa tecnologia permite seu uso em diferentes lugares e posições, uma resposta positiva à hiperatividade e para qualificar estratégias de mediação pedagógica.
T23	O objetivo deste trabalho é relatar a revisão de estudos sobre o distúrbio específico de linguagem quanto à percepção que a família apresenta deste distúrbio, formas clínicas e sua relação com os marcos evolutivos em linguagem. Pretende-se também analisar aspectos orgânicos e sociais relacionados tal distúrbio, co-morbidades, terapêuticas e prognóstico clínico. A pesquisa proposta teve como fonte de dados artigos dos últimos sete anos encontrados em revistas indexadas na <i>Medline</i> . Entre os dados encontrados, destacaram-se as percepções parentais acerca do distúrbio, a necessidade do diagnóstico do especialista de linguagem e a eficiência dos programas de intervenção precoce com agentes comunitários de saúde. Os dados analisados sugerem que marcos evolutivos de linguagem devem ser conhecidos e observados pelos profissionais da saúde que atendem à infância para detecção precoce deste distúrbio. O progresso terapêutico, a aprendizagem escolar e adaptação social podem ser maiores se a intervenção iniciar já ao segundo ano de vida.

T24	Tendo como objetivo conhecer a percepção dos professores frente à inclusão escolar das crianças autistas, psicóticas ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (T.G.D). Assim, esta pesquisa se propôs a investigar quais os passos possíveis no trabalho do professor de crianças autistas ou psicóticas, e, quais os impasses inerentes ao ato educativo junto a essas crianças. Para realizar este estudo buscou-se a contribuição de quatro autores interessados na interlocução Psicanálise e Educação - Catherine Millot, Maud Manonni, Leandro de Lajonquière e Maria Cristina Kupfer. Os participantes da pesquisa foram os professores da rede estadual de ensino de Curitiba que atuam com o processo de inclusão escolar de crianças autistas, psicóticas ou com T.G.D. Os dados foram obtidos através de entrevistas e da oferta de um espaço para que os professores pudessem falar sobre o seu trabalho com esses alunos. Das entrevistas emergiram as seguintes categorias: o diagnóstico, a família e o saber psico-médico-especializado; o trabalho do professor e a (in)suficiente formação; as particularidades dos professores frente ao seu aluno com T.G.D; e o pedido às instituições escola e governo. No desdobrar das dificuldades relatadas pelos professores nos encontros em grupo, foram localizados três pontos de impasse no trabalho da inclusão escolar com essas crianças: a estrutura escolar; os fundamentos da pedagogia; e a própria estrutura psíquica das crianças autistas ou psicóticas. A análise dos resultados mostra que há uma possibilidade ao se considerar a inclusão escolar dessas crianças. Essa possibilidade está atrelada à capacidade que o professor tem de implicar-se com o seu ato educativo. Quando o professor trabalha numa concepção de educação que leva em conta o sujeito parece haver chances de que ambos, professor e aluno possam atuar em nome próprio, resguardando as respectivas subjetividades.
-----	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa bibliográfica (2016)

2.2. Análise dos dados

Após a seleção dos artigos, teses e dissertações que foram utilizados na pesquisa, foi realizada a leitura e fichamento dos mesmos. Neste fichamento foram destacadas informações que pareciam atender aos objetivos desta pesquisa. Essas informações foram agrupadas e constituíram os temas que são discutidos nos resultados.

Segundo Ludke e André (1986) a seleção por categorias ou tipologias que serão exploradas durante o trabalho ocorrem após as leituras efetuadas pelo pesquisador, a partir das quais irá encontrar quais os temas e temáticas mais recorrentes.

O Quadro 3 apresenta os temas que surgiram numa primeira análise das informações destacadas, e os trechos das obras literárias que levaram ao surgimento de tais temas.

Quadro 3: Temas iniciais e trechos das obras literárias

Tema	Textos que se enquadram neste tema	Trechos dos textos que levaram a enquadrá-lo nesta categoria
1.Dificuldades encontradas pelos professores	T6; T7; T10	A primeira questão sobre a qual nos debruçamos foi a dificuldade motora que o aluno apresentava: traços muito leves, traçado sem intenção, desenho ainda rudimentar. (T6; p.4)

		<p>Os “alunos-problema” são assim caracterizados não apenas pelas dificuldades que apresentam (agressividade e dificuldade de aprendizagem), mas também por problemas para locomoção e autonomia. O aluno de inclusão é, então, caracterizado como “aluno-problema” não apenas pelas próprias dificuldades intelectuais ou de adequação, mas também pelas dificuldades que ele acaba causando aos colegas e à própria professora. (T7; p.5)</p> <p>[...] a maioria dos professores apresentou dificuldades referentes à comunicação dos alunos incluídos, ou seja, dificuldades em dialogar, compreender e se fazer entender. Os participantes indicaram ainda, em ordem decrescente: dificuldade na relação família-escola-aluno; falta de recursos tecnológicos; quantidade de alunos em sala de aula; dificuldade na interação social; comportamentos inadequados; falta de conhecimento das técnicas; e outros. (T10; p.6)</p>
2.O tempo	T6	Neste primeiro tempo, uma surpresa, que viria a colocar “em xeque” uma prática cotidiana do tempo: o tempo instituído, que é quantificado em minutos, e que seguimos, às vezes, sem perceber. Essa reflexão nos levou a entender que a prática de inclusão e o contato com a diferença, na sala de aula, possibilitaram trabalhar em outra perspectiva, em outra dimensão de tempo. (T6; p.5)
3.Desafios enfrentados pela escola, pelos professores e pelos alunos	T6;T17;T10	<p>Receber alunos com deficiência, mais especificamente, com transtornos globais do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas. (T6, p.2)</p> <p>A inserção de autistas em classes regulares traz, todavia, desafios particulares, pois vários deles têm uma impossibilidade de controlar o próprio corpo, o que se manifesta em comportamentos inadequados e bizarros alheios à sua vontade e em uma agitação incessante. (T17; p.2)</p> <p>Outro fato destacado pelos professores do estudo refere-se à carência de suporte especializado aos professores das salas regulares no processo inclusivo dos alunos com autismo, gerando sentimentos de insegurança e despreparo para planejar e desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula. (T10 p.10)</p>

		<p>A vivência de não ser compreendido pelos especialistas, responsáveis pela educação-tratamento, é marcante nas autobiografias de autistas, ainda mais exacerbadamente nos autistas em encapsulamento autístico, embora também sejam frequentes as vivências de <i>bullying</i> contra os autistas falantes [...]. (T17; p.3)</p> <p>Os alunos com autismo apresentam comportamentos bastante peculiares, tornando suas relações, na escola, ainda mais delicadas. Tais condutas são geralmente apontadas pelos professores do ensino regular como fator estressor na sala de aula, dificultando o ensino e elevando o nível de frustração de todos os presentes na sala de aula [...] (T10; p.11)</p> <p>Esses desafios trazidos pela inclusão escolar não são conhecidos previamente pelos participantes do ambiente escolar – diretores, coordenadores, professores e, até mesmo, pais – sendo, por isso, impulsionadores de aprendizagens para todos esses personagens. (T6; p.2)</p>
4.Falta de preparo dos professores e da escola	T7; T18	<p>Os aspectos negativos se evidenciaram principalmente em relação à discriminação social, ao despreparo dos outros estudantes no contato com aqueles alunos e à falta de capacitação dos professores e da escola para bem atendê-los em suas necessidades. (T7; p.9)</p> <p>A necessidade de um preparo maior das escolas foi mencionada, no caso do autismo, por 56% dos profissionais, [...] percentual que compreendia tanto aqueles que tinham experiência no trabalho com esses indivíduos quanto os sem experiência. Esse foi um aspecto citado por profissionais de todas as áreas, sendo mais frequente entre os psicólogos. (T18; p.8)</p> <p>A sensação de falta de saber para lidar com a inclusão representa uma frustração para a professora. Uma vez que o trabalho de cada caso de “aluno-problema” não é ditado por uma diretriz básica, o grande desafio da inclusão é entendido pelas professoras como a ausência de padrão. Não existiria um limite predeterminado para o trabalho do professor, da escola, do tratamento e do próprio desenvolvimento do aluno. (T7; p.9)</p>

5.Importância do trabalho multidisciplinar	T6;T7; T18	<p>O aluno em questão tinha o acompanhamento terapêutico com uma fonoaudióloga, pois começou a falar tardiamente e apresentava sérias dificuldades fonoarticulatórias. Tais dificuldades foram diagnosticadas pela fonoaudióloga e relatadas à Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional da escola, procurando fornecer orientações para o trabalho escolar com o aluno.</p> <p>Posteriormente, iniciou também acompanhamento com uma Terapeuta Ocupacional, para trabalhar com as estereotipias motoras que apresentava.</p> <p>Foi neste contexto que iniciamos o trabalho com o aluno, sem saber muito bem qual caminho seguir, mas certas de que o trabalho em parceria com outros profissionais seria fundamental. (T6; p.3)</p> <p>Com relação à intervenção, 51% dos participantes apontaram a necessidade de uma equipe de profissionais envolvida no tratamento, o que foi relatado majoritariamente por aqueles com experiência. No que se refere ao autismo, a importância dessa equipe foi citada principalmente pelos profissionais da área médica, da Terapia Ocupacional, da Fonoaudiologia e da Fisioterapia [...] . A maioria dos participantes mencionou que essa equipe deve ser multidisciplinar. (T18; p.7)</p> <p>Uma professora aponta a necessidade de um laudo técnico diagnóstico que justifique tanto as dificuldades de aprendizagem dos alunos como o comportamento agressivo que eles apresentam. A afirmação do diagnóstico deve vir de um profissional que não esteja inserido na escola. Os</p>
6. A relação com a família	T6; T10	<p>especialistas são responsáveis por dar um parâmetro para as ações que serão realizadas dentro da escola. (T7; p.6)</p> <p>Foi assim desenvolvido o trabalho com os pais. Inicialmente, os pais vivenciavam situações de ensino e aprendizagem com o filho nos momentos de realização da tarefa de casa. (T6; p.6)</p> <p>[...] o trabalho junto à família deve preceder a implementação do programa na sala de aula regular. (T10; p.9)</p> <p>A escola, consciente de seus limites, insistia que a família procurasse por um atendimento psicológico, que pudesse apoiar o crescimento emocional do aluno e orientar a família nesse processo. (T6; p.7)</p>

7.Parcerias estabelecidas	T6;T10;T18;T19	<p>Foi apontada ainda a necessidade de uma parceria entre a escola, a família e os profissionais, mencionada tanto por profissionais que tinham experiência no trabalho com indivíduos autistas e com síndrome de Down quanto por aqueles que nunca haviam trabalhado com eles. Tal aspecto foi ressaltado, sobretudo, pelos professores. (T18; p.8-9)</p> <p>No sentido da colaboração, o trabalho de parceria entre os pais e a escola tem impacto positivo no desenvolvimento da criança, [...] (T6; p.6)</p> <p>A inclusão escolar de aprendizes com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino nacional envolve a participação de diversos agentes educacionais. De tal modo, o processo de inclusão escolar prevê uma parceria entre o professor da Educação Especial e o professor responsável pela sala de aula, [...]. (T19; p.2)</p> <p>A maioria dos respondentes indicou que a elaboração dos recursos do ProCA, e a revisão do vocabulário dos alunos sem fala funcional, na escola regular deve ficar a cargo dos professores do AEE, envolvendo a participação de estagiários (mediadores), de familiares e de toda a gestão escolar. (T10; p.9)</p>
8.Resultados obtidos com o processo de inclusão	T6	<p>Assim, o aluno começou a ler e a escrever... Um caminhar que evoluiu do período pré-silábico da escrita para o silábico. O ano letivo encerrou-se sem que o aluno tivesse completado seu processo de alfabetização, mas sabíamos que, tendo iniciado, o processo teria continuidade no ano seguinte. (T6, p.5)</p> <p>Atualmente, o aluno lê e escreve com lápis (tipo jumbo) em espaço reduzido para uma linha do caderno, precisando ainda do apoio vertical para o caderno. A sequência numérica ampliou-se de 50 para 100, reconhecendo dezenas e unidades. A adição de</p>
		quantidades ainda é um desafio. Ainda não há conservação do conceito. (T6, p.11)
	T6	Avançamos, durante dois meses de trabalho individualizado e coletivo na manutenção da atenção/concentração – o aluno consegue realizar as atividades propostas, seguindo uma orientação da professora. Avançamos na exclusão das falas ou dos questionamentos repetitivos e em uma considerável diminuição dos comportamentos estereotipados. É necessário destacar o convívio social, o companheirismo estabelecido com as outras crianças durante todo o seu percurso escolar. (T6, p. 12)

<p>9 Aprendizado para ambos os lados – professores e alunos.</p>	<p>T6; T17</p>	<p>[...] uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que possibilita o trabalho colaborativo são as experiências de ensino e aprendizagem, entendidas como situações nas quais os professores, reunidos com seus pares, partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam problemas e propõem soluções. (T6; p.2)</p> <p>[...] muitos autistas podem trazer algo novo para o ambiente escolar, contribuindo assim para a tarefa educativa da escola e para o crescimento pessoal e escolar de todos os alunos. (T17; p.2)</p> <p>Com as práticas de ensino e aprendizagem experimentadas, e que serão relatadas, aprendemos que o autismo nos impõe um modo singular de invenção, expressão e temporalidade. (T6; p.4)</p> <p>O saber dos autistas pode potencializar a circulação dos discursos na escola, desmontando relações cristalizadas e viabilizando o surgimento de inovações transformadoras das práticas escolares. Essa inclusão escolar, ancorada na justaposição de vozes, de saberes advindos das diferenças, tem um potencial de abertura renovador, pois esse hibridismo alicerça a possibilidade da potencialização de inovações produtoras de novas relações com a educação, assim como com todas as outras práticas sociais e culturais. (T17; p.8)</p> <p>Nossa aprendizagem foi acontecendo concomitantemente ao trabalho desenvolvido com o aluno. A cada dificuldade com que nos deparávamos, iniciávamos um processo de reflexão e buscávamos uma solução. (T6; p.4)</p> <p>Pela inclusão escolar o autista pode contribuir para a aprendizagem de todos, ao trazer seu saber para a escola, alterando estruturalmente suas práticas escolares. (T17; p.2)</p>
		<p>Adquirimos, nesse processo reflexivo, nossa nova aprendizagem: ensinar, intervir, explorar e esperar. (T6; p.4)</p>
<p>10. Estratégias de ensino</p>	<p>T6;T18;T19</p>	<p>[...] construímos uma pequena lousa, que podia ser apoiada em pé sobre a mesa e trabalhávamos com a escrita e a leitura utilizando letras móveis, presas por ímãs à lousa. (T6; p.5)</p>

		<p>Todos esses profissionais, de uma forma geral, mencionaram que é preciso partir dos interesses dessas pessoas, reconhecendo que, embora elas tenham um diagnóstico de autismo ou de síndrome de Down, ainda assim possuem a sua individualidade. (T18; p.7)</p> <p>Os jogos também podiam ser “ativados” pela professora. Isso acontecia quando percebia que ele não estava se concentrando na realização das atividades e precisava de rapidez e criatividade suficiente para chamar sua atenção: bastava questioná-lo sobre algum fato engraçado, ou inventar uma história; fazer relação com personagens de desenhos animados, perguntar se ele comeria pipoca no final da tarde, acompanhada de seu refrigerante preferido, ou convidá-lo para cantar músicas conhecidas por ele. Até um cajado invisível foi inventado, por ocasião de um questionamento que ele fez sobre o que o pastor de ovelhas carregava nas mãos, para quem ele servia, e a professora disse que era para “cutucá-las” – e ao dizer isso, o “cutucou”, causando cócegas. Esse cajado era um antídoto contra a monotonia. Bastava acessá-lo e o aluno voltava a sorrir e a se interessar pelas atividades. (T6; p.10)</p> <p>[...] o trabalho compartilhado, ou melhor, o entrelaçamento sugerido entre às três instâncias aqui propostas – professores regulares, especiais e pais – possa ser compreendido como uma estratégia promissora de ensino na perspectiva inclusiva. (T19; p.11)</p> <p>Na elaboração das avaliações e das atividades de classe, trazíamos seus personagens preferidos para não somente prender sua atenção, mas tornar aquele momento de aprendizado mais divertido, mais seguro, talvez. Ele ficava muito feliz ao reconhecer Tico e Teco, o Pato Donald ou o Mickey. Ao realizar as atividades, fazia relações inusitadas entre as personagens, o que facilitava sua compreensão e o desenvolvimento do trabalho, sempre baseado na oralidade, no diálogo. (T6; p.11)</p>
11.Intervenções educacionais ou pedagógicas	T6; T18;	[...] procurando proporcionar situações para o desenvolvimento do desenho, muitas atividades foram propostas visando à estruturação do esquema corporal e sua representação gráfica: jogos explorando as partes do corpo, visualização do corpo no espelho, recortes de partes do corpo humano e montagem com as figuras, dentre outras. (T6, p.4)

		<p>Também foi apontado que a intervenção deve considerar as particularidades do indivíduo,[...] (T18, p.7)</p> <p>[...] nossa preocupação era proporcionar inúmeras situações didáticas que explorassem a leitura e a escrita de forma mais aprofundada, viabilizando o processo de alfabetização. (T6, p.5)</p> <p>Também foram citadas medidas específicas de intervenção como: intervenções grupais, atividades que estimulem a linguagem oral, atividades que trabalhem a coordenação motora e o equilíbrio, psicomotricidade, a Terapia de Integração Sensorial, o Conceito Bobath, terapia com animais, musicoterapia e hidroterapia. No tocante especificamente ao autismo, foi citada ainda como medida interventiva a Metodologia Comportamental, referida por cinco participantes com experiência em autismo – duas pedagogas, uma psiquiatra, um terapeuta ocupacional e uma educadora física. (T18, p.8)</p> <p>[...] iniciamos um trabalho de estimulação motora constante e diário: modelagem com massinha ou argila, punção, alinhavo, recorte com dedos, com tesoura, colagem, pintura utilizando diferentes materiais. (T6, p.4)</p>
12.Postura adotada pelo educador e/ou pela escola	T6; T7; T17; T18	<p>Durante o trabalho com o aluno, em nossa jornada de inclusão, não nos fixamos na busca por explicações, teorizações, justificativas. Não somente. Acreditamos que, nos colocando à disposição da criatividade e da imaginação, conseguimos promover o desenvolvimento do aluno com qualidade e alegria.</p> <p>Trabalhamos a construção do conhecimento em seus aspectos afetivo, social, e pedagógico. (T6, p.12)</p> <p>A possibilidade de o autista concretizar seu potencial educacional depende, todavia, da permeabilidade da escola para este saber não projetado, não controlado institucionalmente, podendo acolher esses vários saberes, ao contemplar a diversidade discursiva e a multiplicidade dos laços sociais nos quais se inserem os alunos, o que pode alicerçar uma construção democrática da tarefa educativa. (T17, p.2)</p> <p>Na escuta nos aproximamos, nos implicamos, fraturamos, criamos. Tornamo-nos parceiros, mergulhando em outro mundo, em outra forma de pensar, produzir, criando outro</p>
		<p>modo de ver, agir. Acessamos e experimentamos outro modo de ser que o aluno apresenta e desafia a ver e sentir. Grita! (T6, p.13)</p>

		<p>Se por um lado há uma enorme dificuldade no desenvolvimento das habilidades sociais no autismo, por outro, como Josef ressalta, há muitos autistas que são inteligentes e caberia à escola ter a flexibilidade para incluí-los. Nesse sentido, Josef afirma que a escola não deve se restringir à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas deve ser um lugar para o autista aprender como estabelecer uma diversidade de laços sociais e viver a vida, sendo a socialização, de fato, um importante papel que a escola propicia para todos os alunos, autistas ou não, mas que traz desafios particulares no caso do autista. (T17, p.5)</p>
		<p>Diante desses dados, considera-se importante mencionar o papel da escola na promoção de práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento da diversidade humana, com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade pautada pelo respeito e aceitação das diferenças. (T18, p.8)</p>
		<p>[...] a expectativa do professor pode influenciar o aluno e, por isso, deve ser considerada um fator de provável influência no seu desempenho escolar. Nesse sentido, a expectativa é responsável por um sistema de retroalimentação em que uma boa expectativa melhora o desempenho e uma má expectativa diminui ainda mais a possibilidade de se ter um bom desempenho. (T7, p.9)</p>
		<p>O papel da escola na inclusão de autistas não deve ser distinto de uma das suas funções educativas: o respeito à diferença. (T17, p.8)</p>
13.Referencial teórico adotado	T6; T14; T18	<p>À luz da psicologia histórico-cultural, a constituição dos sujeitos tem sua gênese nas trocas sociais em contextos socioculturais. (T14, p.2)</p> <p>Acreditávamos que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficiaria das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações seriam propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1987). (T6, p.4)</p> <p>Além disso, partindo-se de uma perspectiva que considera a importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil, [...] (T18, p.2)</p>

14.Fragilidades da inclusão.	T7; T14; T17; T18	A exclusão deste grupo social – as pessoas com deficiência – tem início desde a infância. Ainda hoje muitas crianças não frequentam escolas regulares e muitas daquelas que estão matriculadas enfrentam diversas barreiras diárias. (T14, p.3)
		Em contraposição à aposta dos pais nas capacidades de Tito e do esforço da mãe para a invenção de métodos de ensino que permitissem a sua apropriação da linguagem, as experiências de Tito nas escolas são exemplos pungentes da falta de abertura da escola e da aposta em suas potencialidades, uma vez que Tito era rotulado autista-débil e impedido de se inventar um advir. (T17, p.4)
		Dentre as justificativas apresentadas por esses profissionais para a não inserção de indivíduos autistas ou com síndrome de Down nas escolas da rede regular foi mencionada, sobretudo, a possibilidade de que eles sejam vítimas de <i>bullying</i> . (T18, p.8)
		Pode-se entender, então, que a presença física desses alunos não significa a inclusão imediata na sala de aula. Fica pendente a questão pedagógica e do desenvolvimento [...] (T7, p.6)
		[...] podemos notar nas autobiografias que os autistas falantes não são poupados das práticas escolares excludentes e de não respeito à diferença, [...] (T17, p.5)
		Apesar de Gunilla haver adquirido muito mais conhecimentos do que o que era ensinado na escola, não encontrava um espaço social de vida: os professores não a compreendiam, os colegas a excluíam e ela deveria se formatar a algo que lhe era impossível. Foi alvo de ataques de <i>bullying</i> de colegas da escola, diante dos quais permanecia paralisada, silenciosa. Nunca pensava em pedir ajuda para outro colega ou para um professor. Começou, por isso, a desenvolver estratégias para evitar o <i>bullying</i> , por exemplo, vestindo-se como homem, o que afastava ainda mais as pessoas. (T17, p.5)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa bibliográfica (2016)

Tais temas foram o resultado inicial de uma primeira leitura que se realizou das fontes de literatura especializada. Após releituras, foi possível estabelecer um novo olhar acerca de tais temas, e efetuar um segundo agrupamento. Compreendeu-se que alguns dos temas primordialmente estabelecidos possuíam similaridades com outros, podendo assim, compor um mesmo grupo.

Dos temas inicialmente encontrados, que totalizavam quatorze, foi possível um novo agrupamento, dos quais originaram-se cinco temas centrais que serão aprofundadas na discussão.

O Quadro 4 demonstra o novo agrupamento feito com os temas inicialmente encontrados, e a definição em novos temas que serão analisados na pesquisa.

Quadro 4: Agrupamento dos temas iniciais em novos temas definidos para análise

Temas encontrados inicialmente	Temas definidos para análise
1. Dificuldades encontradas pelos professores	Desafios relacionados com a inclusão
2.O tempo	
3.Desafios enfrentados pela escola, pelos professores e pelos alunos	
4.Falta de preparo dos professores e da escola	
5.Importância do trabalho multidisciplinar	Além da sala de aula
6. A relação com a família	
7.Parcerias estabelecidas	
8.Resultados obtidos com o processo de inclusão	Experiências
9 Aprendizado para ambos os lados – professores e alunos.	
10. Estratégias de ensino	
11.Intervenções educacionais ou pedagógicas	
12.Postura adotada pelo educador e/ou pela escola	Sobre a educação inclusiva
13.Referencial teórico adotado	

14.Fragilidades da inclusão.	Fragilidades da inclusão
------------------------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa bibliográfica (2016)

3. SOBRE O TEA

O termo “autismo” foi introduzido no campo da psiquiatria pelo psiquiatra Plouller, no ano de 1906, quando este realizava estudos acerca de pacientes que apresentavam padrões atípicos de comportamento. Este termo foi colocado como “[...] item descritivo do sinal clínico de isolamento (encenado pela repetição da autoreferência) que era frequente em alguns casos” (BRASIL, 2013, p.13).

Em 1911, novamente este termo vem a ser utilizado, então pelo psiquiatra suíço Bleuler para representar os indivíduos que tinham perdas de contato com a realidade, o que, conseqüentemente gerava dificuldades ou até impossibilidades na comunicação.

No ano de 1943 Kanner reformulou o termo autismo para distúrbio do contato afetivo, utilizando-o para descrever as observações que fez sobre 11 crianças com idades variadas dentre 2 a 8 anos, e que apresentavam comportamentos atípicos. Kanner ainda observou que os comportamentos apresentados por estes indivíduos exibiam semelhanças entre si, e que acarretavam certo grau de isolamento social.

Kanner evidenciou nos casos descritos as seguintes características: (a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas; (b) atraso na aquisição da linguagem; (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento; (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia); (e) uso reverso de pronomes; (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas; (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares); (h) falta de imaginação; (i) boa memória mecânica; e (j) aparência física normal (RUTTER, 1978, in apud BRASIL, 2013, p.11)

O estudo realizado por Kanner foi de extrema importância, pois veio a delimitar o quadro do transtorno autista, que, precedente a este, vinha a ser enquadrado na categoria das psicoses infantis.

Ao designar o TEA como distúrbio do contato afetivo, Kanner (1943) descreveu os comprometimentos apresentados por estes indivíduos nas áreas de interação social, o que acarretava um isolamento social.

A partir de 1970 porém, a visão de Kanner acerca do transtorno é abandonada, e o TEA passa a ser visto como um prejuízo cognitivo, que por consequência gera atraso no desenvolvimento deste indivíduo em relação aos demais.

Nos anos de 1990 a teoria de Kanner volta a ser considerada, e nas pesquisas realizadas na área, voltam a ser enfatizados os prejuízos sociais sofridos por tais indivíduos.

Em suas definições acerca do Transtorno, Kanner o descreve como impenetrável (Taturi, 2003), citando os aspectos observados como isolamento e solidão, e também comportamentos agressivos e falta de resposta aos estímulos externos. Porém, mesmo após suas descobertas, Kanner afirmou que tal área ainda carecia da realização de mais estudos e observações.

Inicialmente o termo autismo foi utilizado indiscriminadamente para descrever diferentes grupos de sintomas (Taturi, 2003). O que faz com que Kanner defina o diagnóstico do Transtorno, agrupando os sintomas apresentados.

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista - TEA, é reconhecido pelo DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que abrange dificuldades nas áreas de interação social, comunicação e limitação na reciprocidade social e emocional. (American Psychiatric Association, 2014).

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento apresentam como critérios diagnósticos déficits nas áreas de comunicação e interação social, na manifestação de reciprocidade emocional, assim como um repertório restrito de interesses, pouco ou quase nenhum estabelecimento do contato visual, e padrões restritos e repetitivos de comportamento ou de atividades (American Psychiatric Association, 2014).

O TEA, de acordo com a última formulação do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) “ [...] engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento [...] ” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015, p.809).

Mesmo que este não seja característica do quadro, mais de dois terços dos indivíduos com TEA apresenta *déficit* intelectual.

Por decorrência dos *déficits* apresentados em áreas como a comunicação, a dificuldade na interpretação de sentimentos alheios, os indivíduos com TEA podem apresentar comportamentos que são classificados como egocêntricos. Algumas fontes de literatura chegam a enquadrá-las como “voltadas apenas para si mesmo, ou para o cumprimento de seus desejos e vontades particulares”. Por não estabelecer um contato com o outro, acredita-se que o sujeito com TEA realiza ações que não possuem uma objetividade implícita ou explícita.

Ao citar as características do TEA, alguns detalhes são salientados, como as “reações inusitadas às mudanças de rotina” (Kwee; Sampaio; Atherino, 2009). Estas referem-se às dificuldades destes indivíduos em adaptar-se a situações inovadoras, o que por vezes causa-lhes desconforto.

A delimitação do quadro clínico do TEA e o conhecimento de suas características é de extrema importância para que se ofereça o suporte necessário a esses indivíduos e a sua família, assim como as intervenções que possam ser aplicadas.

Os sintomas apresentados por diferentes pessoas com TEA não são, necessariamente, manifestados da mesma maneira. Porém, mesmo que haja a expressão de diferentes sintomas, dois sempre estão presentes: as características de isolamento e a imutabilidade de conduta. (Brasil, 2013). Assim, a detecção do Transtorno pode ser feita a partir da apresentação de tais características.

Nos primeiros meses de vida, a percepção destas características é possível pela observação dos sinais de desenvolvimento que a criança deve apresentar. Os sistemas utilizados para a detecção e classificação do quadro são o Código Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) e o Código Internacional de Funcionalidades (CIF).

Pelo fato dos sintomas que caracterizam o quadro do TEA serem apresentados até os três anos de idade, a observação destes facilita a identificação e possível diagnóstico.

Dentro das Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2013) encontram orientações sobre os aspectos a serem observados no desenvolvimento do indivíduo.

Estas orientações se pautam nos Indicadores esperados para o Desenvolvimento Infantil em comparação aos sinais de alerta apresentados pelo

indivíduo com TEA. Devem ser observados os níveis de desenvolvimento nas áreas de interação social, linguagem, brincadeiras e alimentação, de acordo com a faixa etária na qual a criança se encontra.

As primeiras detecções normalmente são feitas por familiares e pessoas que convivem com o indivíduo. Por isto estas orientações são direcionadas a estes, para que possam ser observados se há apresentação de sinais de alerta. O diagnóstico do quadro, porém é feito apenas por profissionais especialistas, após observações dos sinais exibidos pela criança, uso de escalas e instrumentos de triagem e avaliação, e entrevistas com os familiares.

A detecção precoce do quadro se faz importante para que possam ser aplicadas as intervenções necessárias. Compreende-se a importância das intervenções precoces aplicadas na busca do desenvolvimento da pessoa com TEA.

A maior plasticidade das estruturas anátomo fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida, bem como o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções. Assim, as intervenções precoces em casos de TEA têm maior eficácia e contemplam maior economia, devendo ser privilegiadas pelos profissionais. (BRASIL, 2013, p.20)

Segundo Baron-Cohen; Allen & Gillberg, (1992), a detecção do quadro tem se dado cada vez mais cedo, sendo possível a partir dos 18 meses de vida. O que possibilita as intervenções precoces serem iniciadas.

Um programa de intervenção precoce procurará um melhor desenvolvimento nas áreas em que a pessoa com TEA apresenta *déficits*: interações sociais, comunicação, desenvolvimento da linguagem, reciprocidade.

Cada intervenção em específico é baseada em um referencial teórico. Para que sejam aplicadas, é necessário que se conheça o referencial teórico na qual estas se baseiam, para que assim se planejem os objetivos pretendidos com determinado programa

Isso faz com que as linhas de pesquisa e intervenção busquem ações que visam o desenvolvimento dos aspectos sociais das pessoas com TEA, por meio da promoção das interações.

Para essa linhagem, baseada no desenvolvimento do indivíduo com TEA a partir da qualidade das interações que este possui, presume-se que

Estando o sujeito inserido num ambiente de significações construídas numa determinada cultura, ou seja, num ambiente social e culturalmente organizado, o seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento não se realiza à margem, mas se gesta nas interações sociais.(COLAÇO,2004,p.333)

Esta perspectiva de enfoque desenvolvimentista assume o pensamento de Vigotsky para basear seus fundamentos acerca do desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, assim como as habilidades de comunicação funcional (Lampreia, 2007), investindo em métodos de intervenção e ações realizadas precocemente, para o alcance de melhores resultados

Outra linhagem de intervenções adota a Análise Aplicada Comportamental. Dentro desta, por meio da aplicação de métodos e princípios comportamentais, buscase desenvolver habilidades sociais relevantes nos indivíduos com TEA, e reduzir os comportamentos inadequados, como as estereotípias por exemplo.

As aplicações de intervenções precoces buscam também uma inserção de tais indivíduos no meio escolar, reconhecendo-se a importância que esta inclusão tem para o desenvolvimento infantil.

Entende-se que dentro do ambiente escolar uma das habilidades necessárias para o aluno com TEA se comunicar e estabelecer relações sociais com os demais indivíduos será a linguagem.

Como uma das características do Transtorno é o comprometimento na área da linguagem, são necessárias as buscas por estratégias que façam com que as dificuldades apresentadas nesta área não venham a prejudicar outros fatores que dela dependem diretamente, como por exemplo a interação social.

É com este objetivo que são trabalhadas estratégias interventivas precocemente com a pessoa com TEA, visando seu desenvolvimento e sua inclusão no meio escolar.

Na Política Nacional de Educação Especial (Brasília, 2008) propõe-se que a educação deva ocorrer articulada ao ensino regular, atendendo às necessidades particulares de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brandt; Zanfelic, 2014).

No ano de 2009 foi promulgada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Nesta estão as garantias oferecidas à pessoa com deficiência, onde aparece a “acessibilidade como ponto central para a garantia dos direitos individuais” (Brasil, 2013).

A promulgação desta Convenção representa um ganho para as pessoas com deficiência, pela formulação de políticas públicas que lhe asseguram melhoria nas condições de vida e acessibilidade. Esta medida, porém, não implicava em mudanças representativas para o indivíduo com TEA, pois estes até então não eram considerados pessoas com deficiência.

É a partir da promulgação da Lei de nº 12.764, 27 de dezembro de 2012, que a pessoa com TEA passa a ser considerada também pessoa com deficiência. O que representa ganhos para este grupo de indivíduos, que a partir de então, vêm a ser atendidos em todos os direitos assegurados legalmente para as pessoas com deficiência.

O indivíduo com TEA passa agora a ter a acessibilidade garantida como ponto central dos seus direitos individuais. E, dentro do conceito da acessibilidade, encontram-se sua participação na esfera social e educacional, assim como o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Outro documento que trata dos direitos assegurados à pessoa com TEA são as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A formulação de tais diretrizes foram o resultado do trabalho conjunto entre profissionais, pesquisadores e especialistas na área de saúde, (Brasil, 2013).

A edição deste documento foi promovida pelo Ministério da Saúde, tendo como objetivo “oferecer orientações às equipes multiprofissionais para o cuidado à saúde da pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e sua família, nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência.” (BRASIL, 2013, p.10). A escolha pela abordagem deste documento é devido ao fato deste conter orientações específicas para o trabalho com a pessoa com TEA.

Nas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2013), ao citar o atendimento às pessoas com TEA, é mencionado que para que as ações prescritas às pessoas com TEA sejam efetivas, estas devem estar articuladas com outras áreas, como a educação.

A participação do indivíduo no meio escolar é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo e inserção social.

Pode-se afirmar que a figura social que estes indivíduos possuem depende diretamente do lugar que ocupam dentro do ambiente escolar, o que pode ser comprovado através de pesquisa realizada por Bialer (2015). Ao analisar as

autobiografias de indivíduos com TEA, é notável que muitos deles ao narrarem suas experiências, afirmavam a necessidade em estarem incluídos no contexto escolar para que viessem a se sentir como indivíduos pertencentes à sociedade.

A inclusão escolar tem assim extrema importância no desenvolvimento das pessoas com TEA, pois representa a visão que estas estabelecem acerca de si mesmos.

Pautada sobre as leis que garantem aos indivíduos com TEA seus direitos tanto nos setores sociais quanto educacionais, a revisão da literatura realizada neste trabalho nos mostra como a inclusão destes no meio escolar está sendo relatada.

4. A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO ENSINO REGULAR

A fim de perceber como a inclusão escolar do aluno com TEA está sendo relatada nas produções acadêmicas, recorri ao método de análise bibliográfica. Dentro deste, selecionei as produções que se enquadrassem na temática abordada, e que se encontrassem no período dos últimos cinco anos, de 2010 à 2015.

Após feita a seleção pelo material bibliográfico, realizada as leituras, e posteriores análises dos mesmos, cheguei a verificar os pontos que mais se destacavam dentre tais produções.

Pude notar que, nos relatos com os quais me deparei, alguns aspectos vinham a ser citados por mais de uma fonte, estabelecendo estes visões semelhantes ou opostas em relação ao mesmo tema abordado. Estes aspectos que mais tiveram destaque entre as obras analisadas foram classificados inicialmente como temas. Posteriormente, após realizadas releituras das obras, tais temas vieram a ser organizados em categorias centrais.

Neste capítulo viram a ser abordadas tais temas.

4.1. Desafios relacionados com a inclusão dos estudantes com TEA

Após a leitura, notei que em muitos dos relatos se destacava a questão das dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. Dentre estas, encontrávamos tanto dificuldades relatadas pelos professores, como dificuldades enfrentadas pela própria escola.

Dentre as obras que foram analisadas, uma intitula-se “*A inclusão escolar nas autobiografias de autistas*” (Bialer, 2015) – T17. Neste trabalho, a autora realizou uma pesquisa pautando-se em livros autobiográficos escritos por pessoas com TEA narrando suas experiências. Para a autora, estes livros são de extrema importância, pois representam um meio pelo qual estes indivíduos passaram a “ter voz”, e posicionar-se diante de algumas questões. A questão da inclusão escolar, e demais vivências destes indivíduos são relatadas em suas autobiografias. Estes relatos permitem que nos deparemos com uma outra perspectiva de olhar sobre o assunto: a visão que os próprios alunos têm acerca do processo de inclusão.

O trecho abaixo, contido em T17, faz referência às dificuldades que podem ser encontradas no processo de inclusão escolar do aluno com TEA em uma sala de aula regular.

A inserção de autistas em classes regulares traz, todavia, desafios particulares, pois vários deles têm uma impossibilidade de controlar o próprio corpo, o que se manifesta em comportamentos inadequados e bizarros alheios à sua vontade e em uma agitação incessante.
(BIALER, 2015, p.2)

Essas questões trazidas, como a “impossibilidade de controlar o próprio corpo”, ou “comportamentos inadequados e bizarros(...)”, podem ser enquadradas como características que os indivíduos com TEA possuem, pertinentes ao seu quadro. São comportamentos e estereotípias apresentados por estes alunos, e que em algumas situações podem ser desencadeados ou acentuados devido à sobrecarga sensorial que estes sofrem dentro do ambiente escolar.

Ao estar inserido no ambiente escolar, o aluno com TEA fica extremamente exposto à estímulos visuais e sonoros, e também à quantidade excessiva de pessoas que tal ambiente possui. Pelo fato de ter uma sensibilidade maior e mais apurada em seus sentidos, este aluno pode vir a ficar sobrecarregado, e extravasar as captações que está tendo do contexto ao seu redor na forma de estereotípias ou comportamentos incomuns.

A apresentação de tais comportamentos dentro da sala de aula, representam dificuldades a medida que este pode vir a atrapalhar o professor, por ocorrerem em um ambiente no qual é buscado a homogeneidade para que o trabalho docente possa ser executado.

No artigo *“Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar”* (Rodrigues; Moreira; Lerner, 2012) – T7, a questão das dificuldades encontradas no processo de inclusão também são citadas.

Em T7, os autores trouxeram a coleta do discurso de seis professoras, para que se analisasse a concepção que estas têm sobre os alunos que possuem Transtornos Globais do Desenvolvimento, e o processo de escolarização de tais indivíduos.

Nos discursos das professoras entrevistadas, foram citados aspectos que são encontrados por elas como dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar.

Dentro da equipe de professoras, não há discussão dos “casos”, só comentários informais que são transmitidos durante os intervalos. Existem relatórios formais, mas não são compartilhados. A expectativa é que as professoras consigam se sentir apoiadas por essa equipe, ainda que tenham que trabalhar sozinhas em sala de aula.
(T7, p.4)

Uma das queixas ocorrentes entre as educadoras é em relação à “falta de apoio” que estas encontram dentro do ambiente escolar. Segundo elas, o trabalho pedagógico e a inclusão do aluno são executados somente pela professora dentro da sala de aula. E, ao buscarem um apoio maior dentro da própria equipe escolar, encontram-se desamparadas. Não existe um local definido onde pudessem ser realizadas discussões e compartilhamentos de experiências sobre os casos dos alunos de inclusão. Esta troca de informações fica assim restrita somente a momentos informais, como o intervalo, ou em conversas nos espaços fora da sala de aula.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, são citadas as situações em que em uma mesma sala de aula encontram-se mais de um caso de inclusão, de indivíduos com deficiências diferentes entre si.

Uma das professoras afirma que a junção dos “casos” em uma única classe não só é prejudicial para o desenvolvimento da criança, como também prejudica o trabalho da professora: “eu tento fazer assim pelo menos uma atividade por dia assim que meu aluno esteja incluído. Este ano é possível porque só tenho um, no ano passado eu tinha cinco, eu estava sempre excluindo alguém”. (T7, p.5)

A falta de uma diretriz sobre a qual pautar o trabalho pedagógico das professoras, nos casos de inclusão, também aparece como relevante em seus discursos. Este chega a ser comentado em vários momentos. Para exemplificar melhor tal situação, destaquei este trecho de T7

Essa dificuldade de receber o aluno de inclusão como realmente incluído pela escola faz com que ele seja tratado como incapaz. Há uma dificuldade clara para o trabalho pedagógico, uma vez que não se pauta no trabalho que as professoras realizam com os outros alunos. Pode-se entender, então, que a presença física desses alunos não significa a inclusão imediata na sala de aula. Fica pendente a questão pedagógica e do desenvolvimento [...] (T7, p.6)

Diante de dificuldades encontradas pelas professoras, tanto em questões pedagógicas, como na falta de apoio, ou nas dificuldades apresentadas pelos próprios alunos, estas acabam se desmotivando, e enxergando o processo de inclusão escolar como uma tarefa praticamente inatingível. Algumas chegam a estabelecer um olhar mais crítico acerca da situação, afirmando que, mesmo que se encontrem fisicamente

inseridos na sala de aula, muitos desses alunos não chegam a ser incluídos efetivamente, pois ficam excluídos em momentos como na realização de atividades.

T18 virá a tratar da mesma temática da inclusão, trazendo a perspectiva de alguns profissionais que trabalham no atendimento à pessoa com deficiência. O objetivo com o trabalho realizado em T18 era detectar as concepções que os profissionais traziam acerca do processo de inclusão escolar. Especificamente a respeito do TEA, notou-se que, embora os profissionais tenham concepções positivas em relação ao desenvolvimento destes indivíduos, muitos dos profissionais ainda desconhecem as características dos indivíduos com TEA, ou desconhecem o próprio Transtorno, o que mostra a necessidade de uma melhor formação e capacitação destes agentes.

Ainda em T18, é abordada a questão do *bullying*, muitas vezes enfrentado pelos alunos com TEA que estão inseridos no ambiente escolar. Para muitos dos profissionais entrevistados em T18, o *bullying* aparece como uma das razões para a “não inserção” destes indivíduos no ensino regular (SALOMÃO E AGRIPINO-RAMOS, 2014, p.8). Também são citados pelos profissionais o desrespeito e a não aceitação das diferenças, como fatores que a escola precisa superar para que a inclusão ocorra.

Em seu trabalho, Salomão e Agripino-Ramos trazem:

[...] o autismo ainda é pouco conhecido pela população em geral e até mesmo por alguns profissionais entrevistados, como demonstrou o presente estudo. Destacou-se o fato de que os profissionais que desconheciam o autismo eram os que atuavam no contexto escolar, o que traz implicações para a inclusão de crianças e jovens autistas nesses ambientes. [...] (T18, p. 10)

Mostrando que algumas dificuldades são encontradas no processo de inclusão escolar, devido ao fato de que a maioria dos educadores não possui os conhecimentos necessários para lidar com tais alunos.

Os conhecimentos e o processo de formação necessários aos educadores, é trazido novamente em outra fonte. T10 relata uma formação teórico-prático oferecida aos professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, onde, a partir dos conhecimentos recebidos na área de Comunicação Alternativa, estes pudessem estabelecer uma maior interação com os alunos com TEA. No curso de formação relatado, empregou-se o ensino e o uso do sistema PECS (*Picture Exchange Communication System*), que consiste em um sistema de Comunicação Alternativa que funciona por intercâmbio de figuras.

No caso dos alunos com TEA, podem ser apresentados comprometimentos nas áreas de linguagem, impossibilidades ou dificuldades na comunicação e interações dos indivíduos. Estes fatores, quando demonstrados por um aluno inserido em uma sala de aula regular, dificultam o trabalho do educador, visto que a comunicação entre este e o aluno será bastante complicada, senão inexistente. O uso do PECS em casos como este viria a facilitar o trabalho do professor diante de tais dificuldades.

As informações trazidas nos relatos de T10 remetem à uma questão já abordada: a falta de apoio que os professores sentem ao executar seu trabalho dentro da Educação Inclusiva.

Os professores participantes do presente estudo, ao atribuírem a grande responsabilidade da coordenação dos programas de CAA aos professores do AEE, corroboram o discurso oficial do MEC, conferindo a esta função um papel de maior destaque que a do professor regente de sala de aula. Outro fato destacado pelos professores do estudo refere-se à carência de suporte especializado aos professores das salas regulares no processo inclusivo dos alunos com autismo, gerando sentimentos de insegurança e despreparo para planejar e desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula. (T10, p.10)

O trecho acima traz alguns elementos já citados anteriormente em T7, o que nos mostra uma convergência de opiniões existente entre estas duas obras. Nesta citação, porém, encontramos um novo elemento até então não citado: os professores do AEE – Atendimento Educacional Especializado. São os professores que atuam nas salas de recursos, oferecendo o atendimento necessário aos alunos de inclusão dentro do ambiente escolar. O atendimento que estes fornecem aos alunos normalmente são feitos individualmente, e realizados em ambiente fora da sala de aula regular. A queixa que notamos vinda dos professores é que o responsável pelo AEE, ou seja, o professor da sala de recursos, deveria também dar suporte às atividades pedagógicas regulares realizadas dentro da sala de aula, e também ao trabalho dos próprios educadores.

De acordo com o MEC, em sua Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), fica a encargo do professor da sala de recursos o Atendimento Educacional Especializado, como um suporte para que o processo de inclusão seja realizado. É assim, posto ao professor especializado da sala de recursos, a maior parcela na inclusão do aluno, colocando-o em posição de destaque perante o professor regular da sala de aula. E, de acordo com o discurso dos professores entrevistados em T10, as visões que estes têm acerca do professor da sala de recursos reforçam as orientações prescritas pelo MEC. Em suas falas, percebemos a exigência por uma

“dupla ação pedagógica” do professor de AEE: responsabilizando-o pelo Atendimento Educacional Especializado, e também por dar suporte pedagógico aos demais professores das salas de aulas regulares.

Os processos formativos serão também abordados em T20. Por meio de entrevistas com graduandos do curso de Psicologia, procurou-se observar como estes se sentiam em relação à formação que recebem em seu curso, e o quanto esta os prepara para atuarem em escolas de Educação Inclusiva.

Embora a questão da formação dos profissionais já tenha sido citada anteriormente em outros textos, neste estudo foi realizada uma pesquisa mais aprofundada, abrangendo questões como a existência e o cumprimento de estágios obrigatórios pertinentes ao processo de formação na graduação, e o quanto estes preparam estes alunos para atuarem na Educação Inclusiva. Quanto a isto, os entrevistados relatam sua insatisfação com a maneira que os estágios obrigatórios são realizados, e que estes deveriam sofrer uma reformulação para que viessem a formar efetivamente os graduandos para o exercício profissional da Educação Inclusiva. Além deste aspecto, a maioria dos entrevistados relata sequer ter tido quaisquer atividades e/ou disciplinas sobre a inclusão escolar durante sua graduação (T20, 2011).

Estes relatos nos mostram o quanto as falhas no processo de formação do profissional que irá atuar dentro da educação influenciam no processo da inclusão escolar. Neste caso em particular, o quanto a falta de preparo durante a graduação dos alunos formados em Psicologia irá agir diretamente nos resultados obtidos dentro do processo de inclusão, visto que é este o profissional que tem conhecimentos específicos a respeito do comportamento dos indivíduos que se encontram incluídos no ambiente escolar.

Diante de relatos como estes, podemos compreender o porquê “a falta de preparo” e também “as falhas na formação” são dois dos aspectos mais citados quando se falam sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão.

Em T13 uma dificuldade até então não citada, vem a ser abordada, que é a escassez de materiais bibliográficos e estudo dentro da temática do TEA e inclusão escolar. Ao citar isto, a autora traz a seguinte afirmação:

A escassez desses estudos comparativos tem dificultado a produção de conhecimentos sobre questões empíricas específicas de cada população, e a identificação de necessidades que poderiam nortear os objetivos de

intervenções educacionais e terapêuticas, em habilidades sociais junto a cada um desses subgrupos. (FREITAS; PRETTE, 2013, p.5)

Ao citar os subgrupos, a autora refere-se às: deficiências sensoriais, deficiências intelectuais, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, TEA, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, e outros.

Tomando como base a afirmação acima, acerca da escassez de produção literária que venha a abordar esta temática, podemos concluir que, parte das dificuldades enfrentadas pelos educadores pode ser atribuída à falta de estudo realizados na área e ausência de um acervo bibliográfico, sobre o qual estes profissionais poderiam pautar seu trabalho pedagógico.

Estes foram os desafios que destaquei após a leitura dos textos, e que mostram que, diante das dificuldades ainda encontradas, são necessárias as buscas por uma inclusão escolar mais eficaz.

4.2. Além da sala de aula

Para um trabalho de intervenção que almeje o desenvolvimento do indivíduo com TEA, é necessário que haja um atendimento especializado pelos profissionais como Fonoaudiólogo (a), Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Psicólogo (a). O conjunto destes profissionais forma a equipe multidisciplinar. Nas áreas de saúde, é comum que ocorra o trabalho em conjunto de uma equipe formada por vários profissionais especialistas, para que, por meio da intervenção e do atendimento de cada um em sua área específica, se alcancem os resultados almejados para o paciente atendido.

Pelo fato da pessoa com TEA apresentar disfunções nas áreas sociais, de comunicação e linguagem, cognitivas, e até físicas; o trabalho com a equipe multidisciplinar buscará amenizar tais comprometimentos.

O tratamento com a equipe multidisciplinar, assim como as intervenções que busquem oferecer ao indivíduo com TEA condições favoráveis de qualidade de vida e autonomia são garantias que foram asseguradas a partir da instituição da *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo* (Brasil, Lei 12.764 de 27/12/12), e também das *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA)* (Brasil, 2013).

Dentre estes direitos assegurados à pessoa com TEA também encontra-se a Educação, que deve ser realizada por meio da inclusão escolar da pessoa deficiente no ensino regular (Brasil, 1994).

Os dados de minha pesquisa revelam a importância do trabalho da equipe multidisciplinar com o indivíduo.

Embora o assunto abordado fosse a Educação, segundo a visão dos educadores e autores no tema, a inclusão escolar efetiva só se daria com o trabalho em conjunto: educador, instituição escolar, gestão da instituição escolar, e equipe multidisciplinar de atendimento especializado ao aluno com TEA.

T6, traz o relato da inclusão escolar de um aluno autista em sala de aula regular. O trabalho é desenvolvido e escrito pela professora do aluno em questão, e a coordenadora pedagógica da escola em que o aluno se encontra. Em suas falas, a importância do trabalho com o auxílio da equipe multidisciplinar se mostra de forma explícita:

O aluno em questão tinha o acompanhamento terapêutico com uma fonoaudióloga, pois começou a falar tardiamente e apresentava sérias dificuldades fonoarticulatórias. Tais dificuldades foram diagnosticadas pela fonoaudióloga e relatadas à Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional da escola, procurando fornecer orientações para o trabalho escolar com o aluno.

Posteriormente, iniciou também acompanhamento com uma Terapeuta Ocupacional, para trabalhar com as estereotípias motoras que apresentava. Foi neste contexto que iniciamos o trabalho com o aluno, sem saber muito bem qual caminho seguir, mas certas de que o trabalho em parceria com outros profissionais seria fundamental. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.3)

O trabalho com os profissionais da equipe multidisciplinar, além de ser imprescindível para o desenvolvimento do aluno, ainda vêm a contribuir no trabalho do professor e da instituição escolar ao incluir tal aluno, auxiliando-os em quais ações devem ser tomadas.

Outros agentes também são demonstrados como participantes e auxiliares no processo de inclusão: a família do aluno.

Ao trazer suas práticas pedagógicas, T6 demonstra o que a relação de trabalho em conjunto entre a escola e a família significa.

Foi assim desenvolvido o trabalho com os pais. Inicialmente, os pais vivenciavam situações de ensino e aprendizagem com o filho nos momentos de realização da tarefa de casa. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.6)

No caso relatado a escola teve a iniciativa de incluir não apenas o aluno, mas também os pais nesta relação pedagógica. Como ainda encontravam-se em uma etapa inicial, as ações propostas pela escola para que a família fosse incluída no ensino do filho foi a participação destes em situações de aprendizagem como na “realização das tarefas de casa”. Porém esta proposta não se mostrou como eficaz para o desenvolvimento do aluno, pois este começou a apresentar resistência em realizar as atividades quando acompanhado dos pais.

Para cada proposta, as educadoras verificavam os resultados obtidos, refletindo sobre os mesmos. E sempre que se deparavam com uma tentativa mal sucedida, como a descrita acima, as estratégias eram mudadas.

Ainda a respeito da relação da escola com a família, outra questão vêm a ser relatada: as visões dos pais a respeito do trabalho da escola, a expectativa destes com o trabalho pedagógico, e as inúmeras dúvidas e anseios que apresentam:

Os pais compreenderam o processo proposto pela escola, mas algumas perguntas que faziam indicavam a presença de um grito latente: nosso filho vai, um dia, aprender o que os outros aprendem? Vai para a universidade? Nossa escuta era inquieta, não sabíamos respostas, só podíamos mostrar dados que tínhamos presente: o aluno aprendia o que os outros alunos aprendiam, mas num tempo diferente. Era preciso esperar... (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.6)

Os relatos trazidos em T6 nos mostram não só as expectativas dos pais, mas também as dificuldades que a escola pode encontrar em alguns momentos em seu trabalho em equipe com a família.

Os pais, por vezes, precisaram de orientação quanto à melhor forma de lidar com o filho. [...]
A escola, consciente de seus limites, insistia que a família procurasse por um atendimento psicológico, que pudesse apoiar o crescimento emocional do aluno e orientar a família nesse processo. Algumas vezes que concordam, mas um grito latente de resistência... O atendimento psicológico ainda não aconteceu. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.7)

Embora a relação entre família e instituição escolar seja necessária e essencial para que ocorra a inclusão escolar, esta nem sempre se dá de forma simples. Em alguns momentos, podem ocorrer situações como a relatada acima, na qual a escola, ciente de alguns fatos, tenta direcionar as ações que os pais devem tomar, aconselhando-os. Porém a família pode demonstrar opiniões contrárias às da escola. Situação como esta distanciam o trabalho da escola daquele que ocorre além da

instituição escolar no âmbito familiar, fazendo com que estas percorram caminhos em direções contrárias, dentro de um processo no qual o objetivo buscado é o mesmo.

Em T7 foram trazidas as falas das professoras a respeito do trabalho multidisciplinar, e as contribuições deste para o desenvolvimento do aluno com TEA. De acordo com as afirmações das educadoras, uma parceria entre a instituição escolar envolvendo a intervenção dos especialistas contribui para o progresso do trabalho pedagógico.

Uma professora aponta a necessidade de um laudo técnico diagnóstico que justifique tanto as dificuldades de aprendizagem dos alunos como o comportamento agressivo que eles apresentam. A afirmação do diagnóstico deve vir de um profissional que não esteja inserido na escola. Os especialistas são responsáveis por dar um parâmetro para as ações que serão realizadas dentro da escola. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p.6)

O laudo diagnóstico, aspecto não citado até então, aparece na fala de uma das educadoras. Este é citado como necessário para que se prevejam os comportamentos que serão apresentados por tal aluno, assim como as dificuldades de aprendizagem que este possui.

A função do laudo diagnóstico, segundo a educadora, seria também o de auxiliar as ações que serão executadas dentro do ambiente escolar.

A respeito da importância do trabalho multidisciplinar com uma equipe especializada, ainda são citadas:

A partir da apresentação de um diagnóstico, existe a necessidade de um tratamento paralelo que auxilie no trabalho que é desenvolvido dentro da própria escola. O aluno, que já é entendido como “problema” por estar representado por um entrave que impede a aprendizagem, deve buscar fora da escola uma maneira de retirar esse impedimento e, só então, se tornar apto a realizar o trabalho da escola. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p.7)

A importância do diagnóstico para o aluno novamente aparece. E também a importância do trabalho multidisciplinar para que, por meio deste, o aluno consiga superar suas dificuldades de aprendizagem.

Em T18 também são trazidas entrevistas realizadas com diferentes profissionais de diversas áreas de atendimento ao indivíduo com TEA. A pesquisa buscou observar a opinião que estes têm sobre o trabalho com pessoas com TEA ou Síndrome de Down. Nas entrevistas realizadas em T18 foram ouvidas as opiniões de

indivíduos que já tivessem experiência no trabalho com estes indivíduos, e também aqueles que ainda não possuem conhecimento nem prática no assunto.

A maioria dos profissionais – em torno de 60% deles – considerou que o desenvolvimento das pessoas com autismo e com síndrome de Down depende de acompanhamento, que deve ser realizado tanto pela família quanto pela escola e os profissionais. Esse aspecto foi mencionado dentro de todas as especialidades, por profissionais tanto com experiência quanto sem experiência no trabalho com tais indivíduos. (RAMOS; SALOMÃO, 2014, p.7)

As opiniões que os profissionais revelaram em T18 demonstram conceitos semelhantes aos encontrados em T7.

Enquanto a maioria dos textos fala sobre a necessidade de um trabalho em conjunto entre a equipe multidisciplinar e a escola como positivo para o desenvolvimento do indivíduo com TEA, T17 traz um alerta a respeito do assunto.

O texto em questão já se diferencia dos demais em sua proposta. Não é um relato feito por algum educador a partir da prática que obteve com a inclusão de um aluno com TEA. Trata-se de um estudo de análise, realizado por uma pesquisadora, na qual foram avaliadas autobiografias de pessoas com TEA relatando suas experiências escolares. O trabalho desenvolvido em T17 foi o resultado da análise de 14 livros escritos, nos quais as histórias são narradas pela perspectiva do próprio aluno com TEA.

A proposta é bastante interessante pois normalmente, a temática da inclusão é abordada somente por outras perspectivas: a dos educadores, da instituição escolar e dos gestores escolares, ou das famílias dos indivíduos. Em um trabalho deste tipo, é possível nos depararmos com a visão que os próprios alunos com TEA têm acerca da inclusão, seus sentimentos, aprendizados.

O trabalho mostra que, assim como os educadores e demais agentes do processo de inclusão escolar encontram dificuldades e barreiras, os alunos com TEA também as encontram em suas jornadas escolares. E, pela incapacidade destes em se comunicar, as dificuldades podem ser maiores, criando-se uma barreira entre estes indivíduos e os demais.

O trecho abaixo é um relato de um aluno com TEA, Ido, trazido em T17, no qual ele fala sobre aquilo que sentia em relação aos seus especialistas e o modo como era visto por estes.

Ido se “sentia um prisioneiro” (Kedar, 2013, p. 48) das teorias e métodos dos especialistas, sem esperança de ser compreendido, sentindo-se morrer por dentro e se tornar um “zumbi” (p. 50). A crítica de Ido aos

pesquisadores especialistas do autismo que ficam cegos ao material clínico para evitar ter que mudar suas teorias, consiste, de fato, em um erro científico, pois tudo o que não se encaixava era descartado. Ido, assim como diversos outros autistas não-falantes, sem poder se comunicar, permanecia vítima da impermeabilidade do *status quo* da psicologia e dos males dos efeitos iatrogênicos do poder do especialista. (BIALER, 2015, p.2)

Em outro trecho descrito por Ido, é citada uma questão de bastante importância, não só para os especialistas e para o trabalho da equipe multidisciplinar, mas também para os educadores e seu trabalho pedagógico: que é o fato de muitos destes voltarem seu olhar às pessoas com TEA considerando somente os comprometimentos que estes apresentam e que os impedem de realizar certas ações. Nos textos produzidos por Ido, esta questão vem a ser citada:

Vários de seus textos fazem referência a este enviesamento produzido por modelos teóricos sobre o autismo impermeáveis a novos fatos clínicos, que desembocaram em visões distorcidas do autismo e que não conseguiam vê-lo para além da sua aparente debilidade. (BIALER, 2015, p.2-3)

Por outro lado, se o educador procura conhecer e explorar as potencialidades que o aluno virá a desenvolver a partir de suas intervenções pedagógicas, as estratégias de ensino se multiplicam.

No trecho abaixo, ao citar suas experiências, Ido se dirige diretamente aos especialistas pelo tratamento da pessoa com TEA, fazendo um convite à estes.

Similarmente, Ido convoca TODOS os especialistas, de TODAS as abordagens a escutarem o que ele e outros autistas têm a dizer [...]. Realça que se seus pais houvessem se limitado ao que os *experts* afirmavam, ele estaria restrito a um currículo de 1+1 e ABC. Afirma ter decidido escrever seu livro autobiográfico e seu blog para ser porta-voz dos autistas não-falantes e lutar pela mudança do enviesamento do todo-saber dos especialistas no campo do autismo, realçando o risco do autista morrer de solidão e tédio se não encontra uma ajuda sensível ao modo de funcionamento autístico. Nesse contexto, ele critica abordagens do autismo que reduzem o autista a uma lista de sintomas, limitando-o a seus comportamentos que se tornam o único foco de interação em detrimento de sua personalidade e pessoa holística. (BIALER, 2015, p.3, grifos do autor)

Ido procura demonstrar, por meio de seu relato, o quanto o trabalho do educador fica limitado quando este olha para o aluno com TEA atentando-se somente aos comportamentos atípicos apresentados.

Embora a maioria das fontes literárias analisadas traga a importância da equipe multidisciplinar e as intervenções desta em relação ao aluno com TEA como algo positivo, a visão demonstrada em T17 volta a nossa atenção para outro aspecto. Embora seja importante a parceria com outros profissionais no trabalho com o aluno

com TEA, é necessário que se explorem as possibilidades de desenvolvimento deste indivíduo, não prendendo-se somente às prescrições.

Para este trabalho, é preciso que a visão que o profissional tem acerca do indivíduo não siga apenas orientações pré formuladas, e aposte no que esta pessoa é capaz.

Dentre os textos analisados nesta categoria, a respeito do trabalho multidisciplinar e as parcerias, apareceram dois subgrupos: um apresenta similaridades entre as opiniões e relatos, ao mesmo tempo em que o outro demonstra uma segunda opinião a respeito do assunto.

Muitos dos relatos exaltam a importância da equipe multidisciplinar e da existência de um trabalho em conjunto entre esta e a instituição escolar. Enquanto outros mostram relatos de experiências vivenciadas por indivíduos com TEA citando tal trabalho com resultados insatisfatórios para os próprios alunos.

4.3. Experiências

A analisar os textos, notei que dentre as informações que estes me traziam, eram recorrentes os relatos sobre estratégias de ensino que foram adotadas pelos educadores, as ações pedagógicas tomadas, os resultados obtidos a partir destas ações, e os resultados alcançados com o processo de inclusão escolar.

Este conjunto de informações foram agrupados no tema: *experiências*.

Dentre os textos que se enquadraram nesta categoria, encontra-se T6. Nos relatos trazidos por estes é possível destacar as experiências da educadora e coordenadora pedagógica durante o processo de inclusão de tal aluno, assim como as estratégias inclusivas tomadas por estas.

Ao se depararem com o caso deste aluno, educadora e coordenadora pedagógica confessam terem ficado perdidas em relação a como deveria ser realizado o trabalho pedagógico. Os conhecimentos que estas tinham sobre o TEA se limitavam às características do quadro clínico do Transtorno.

O relato de T6 tem como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas no processo de inclusão de um aluno com TEA para que, dessa forma outros educadores e demais leitores possam conhecer sobre o assunto.

Este relato parte do desejo de compartilhar uma rica experiência vivenciada com este aluno autista. Experiência expressa na linguagem e na produção de

sentidos, na busca por estratégias e materiais de trabalho e intervenção pedagógica; uma experiência de tempo – um tempo outro, que não é o do imediatismo, não é o tempo que se quantifica, mas o tempo produzido no diálogo, na interação. Tempo como agente pedagógico, intermediando a aprendizagem. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.4)

Pelo fato de a inclusão escolar no caso de alunos com TEA ser uma área na qual muitos educadores declaram ter dificuldades, compartilhar relatos como este representa contribuições para a Educação Inclusiva.

Ao deparar-se com o TEA, as educadoras tiveram sua primeira descoberta: “[...] aprendemos que o autismo nos impõe um modo singular de invenção, expressão e temporalidade.” (T6, p.4). Este primeiro contato já lhes trazia novos aprendizados: a singularidade que deve se considerar ao lidar com o TEA.

A primeira estratégia adotada pelas educadoras foi a *escuta*. Tinham diante de si um aluno que necessitava primeiramente ser ouvido, para que então suas particularidades fossem compreendidas.

Em T6, são narradas etapas do processo de inclusão do aluno. Durante este processo, as educadoras constantemente refletiam sobre suas ações. Após cada atitude refletiam sobre os resultados alcançados, as contribuições para o desenvolvimento do aluno, e o que possivelmente deveria ser mudado, para que então pudessem dar continuidade ao processo educativo: planejar, a partir dos resultados adquiridos com as etapas anteriores, qual seria a próxima ação a ser tomada.

O objetivo central que buscavam era a inclusão do aluno com TEA de maneira satisfatória para ambos os lados: o processo deveria trazer contribuições e aprendizados tanto para os educadores, quanto para o aluno.

Nossa aprendizagem foi acontecendo concomitantemente ao trabalho desenvolvido com o aluno. A cada dificuldade com que nos deparávamos, iniciávamos um processo de reflexão e buscávamos uma solução. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.4)

As intervenções pedagógicas relatadas abrangiam desde as atividades mais simples, até estratégias mais elaboradas. O trecho abaixo, por exemplo, descreve detalhadamente como foi o início do trabalho com o aluno em sala de aula.

A primeira questão sobre a qual nos debruçamos foi a dificuldade motora que o aluno apresentava: traços muito leves, traçado sem intenção, desenho ainda rudimentar. Diante disso, nós, professora e coordenadora, procuramos discutir os melhores encaminhamentos metodológicos e iniciamos um trabalho de estimulação motora constante e diário: modelagem com massinha ou argila, punção, alinhavo, recorte com dedos, com tesoura, colagem, pintura utilizando diferentes materiais. Além disso, procurando proporcionar

situações para o desenvolvimento do desenho, muitas atividades foram propostas visando à estruturação do esquema corporal e sua representação gráfica: jogos explorando as partes do corpo, visualização do corpo no espelho, recortes de partes do corpo humano e montagem com as figuras, dentre outras. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.4)

Os mínimos detalhes apresentados pelo aluno eram observados: dificuldades motoras, traços leves, desenho rudimentar. Para cada dificuldade observada, uma intervenção era elaborada. As educadoras utilizavam as reflexões que faziam acerca do desenvolvimento do aluno para constituir o repertório de atividades realizadas com o aluno em sala de aula.

No ano seguinte, novo desafio: trabalhar a alfabetização. Já no ano anterior (1º ano), o trabalho com a leitura e a escrita havia sido iniciado, explorando o nome do aluno, o reconhecimento, identificação e nomeação das letras; mas, agora, nossa preocupação era proporcionar inúmeras situações didáticas que explorassem a leitura e a escrita de forma mais aprofundada, viabilizando o processo de alfabetização. Não tínhamos como saber se o aluno se alfabetizaria naquele ano letivo, mas tínhamos a certeza de que seria possível iniciar esse trabalho. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.5)

Ao encontrarem-se diante da nova situação, o trabalho com a alfabetização, as educadoras não sabiam ao certo o que esperar. A única certeza que podiam exibir era na capacidade que o aluno tinha de ser alfabetizado.

Com os conhecimentos que tinham sobre o aluno, as educadoras iniciam o trabalho de alfabetização, formulando novas estratégias para o processo educativo.

Consonantes com nossa primeira aprendizagem – ensinar, intervir, explorar e esperar... – passamos a trabalhar com o processo de alfabetização proporcionando situações didático-metodológicas em que o aluno pudesse reconhecer, identificar, nomear as letras, palavras, além de construir, ele próprio, suas palavras. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.5)

Nesta etapa do processo, os resultados apresentados se diferem daqueles esperados. O aluno não corresponde às intervenções da mesma maneira que as educadoras imaginaram. Isso faz com que estas tenham que voltar sua atenção à singularidade do aluno.

Assim, estas voltam a utilizar a primeira estratégia adotada: a *escuta*. Qual seria o detalhe que estava passando despercebido aos seus olhares e impedindo o progresso do aluno?

Nesse caminhar, mais um grito! O aluno respondia corretamente em algumas situações e em outras não. Algumas vezes nomeava as letras com certeza e correção, lia pequenas palavras. Em outras, não o fazia. Nossas perguntas pareciam não ter resposta: o aluno não memorizava? Tinha algum comprometimento da visão? Nossas buscas e reflexões nos levaram o

discutir o caso com outros profissionais e, então, na troca e reflexão mútuas, ocorre uma nova escuta: o aluno apresentava maior facilidade em identificar objetos com a visão horizontal, ao invés da visão na vertical. Quando pedíamos ao aluno para nomear uma letra (ou palavra) que se encontrava abaixo de seus olhos a chance de erro era maior do que a identificação e nomeação de uma letra que se encontrasse à frente de seus olhos. Nossa segunda aprendizagem: construímos uma pequena lousa, que podia ser apoiada em pé sobre a mesa e trabalhávamos com a escrita e a leitura utilizando letras móveis, presas por ímãs à lousa. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.5)

As educadoras compreenderam que neste processo de inclusão, não poderia ser utilizado como medida o tempo cronológico, mas sim o próprio tempo do aluno. Seu tempo de compreensão era diferenciado e, portanto, estas particularidades deveriam ser consideradas. Para que as educadoras chegassem à estas conclusões, estas precisaram ter uma percepção sensível acerca deste caso de inclusão.

As estratégias tomadas neste caso não eram as mesmas utilizadas com os demais alunos no ambiente escolar. Porém isto não era feito para diferenciar o aluno com TEA, e sim para respeitar sua individualidade.

Em relação às intervenções tomadas pelos profissionais, esta foi abordada em outro texto. T18 tratada questão das intervenções nas entrevistas realizadas com profissionais como pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e professores. Foi citado que a intervenção deve ser realizada de forma a considerar as particularidades do indivíduo com TEA.

Dentre os profissionais entrevistados, todos “mencionaram que é preciso partir dos interesses dessas pessoas, reconhecendo que, embora elas tenham um diagnóstico de autismo [...], ainda assim possuem a sua individualidade” (AGRIPINORAMOS; SALOMÃO, 2014, p.7).

A menção aos interesses destes indivíduos mostra a necessidade de se pensar em intervenções que partam destes interesses como pressupostos.

As afirmações contidas em T18 são também citadas em T6, o que evidencia a concordância existente entre estas duas obras a respeito deste assunto.

Nos relatos trazidos em T6 as autoras narram experiências pedagógicas nas quais as estratégias de intervenções utilizadas foram idealizadas por elas mesmas.

São relatadas atividades executadas com o aluno como pinturas a dedo, trabalho de alfabetização com as letras móveis, enrolar do barbante de lã. Cada atividade tinha um propósito: o desenvolvimento da coordenação do aluno, progresso

no processo de alfabetização, contato com diversos materiais, o desenvolvimento sensorial.

O que mais mobilizava, contagiava, durante a realização das atividades com o aluno, era a necessidade de divertir-se e fazer relações, a todo o momento, com algo vivido, experimentado, ouvido, que surgia e ganhava expressão, de repente, com humor. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.9)

Os aspectos buscados como necessários para o processo de inclusão do aluno eram o despertar do interesse deste pelas atividades que lhe eram propostas. A diversão, o humor, e a satisfação também eram buscados.

O trecho abaixo pertence à T6, e neste as educadoras continuam a relatar situações vivenciadas com o aluno dentro do ambiente escolar.

Certo dia, ao ouvir a palavra “salto”, ele questionou: “Assalto? Como o de bandido?”, uma espécie de afirmação provocativa, um convite ao jogo, e assim iniciávamos um debate que envolvia tribunal, juiz, enfim, este é um breve relato de algumas longas conversas que se iniciavam e iam, dia após dia, aproximando professora-aluno e produzindo sentidos. Essa produção de sentido ocorria de forma mais frequente com a professora, mas se estendia aos demais alunos da sala que também interagiam e participavam de tais intervenções significativas. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.9)

Demonstrações de espontaneidade exibidas pelo aluno são tomadas como contribuições para o processo de inclusão deste. As participações do aluno, mesmo que em momentos de interrupções da fala da professora, eram incentivados, pois representavam as produções de sentido que o aluno estava realizando.

O modo do professor se relacionar com o aluno, tomando suas participações como contribuições, faz com que todos se beneficiem no processo de inclusão: alunos, educadores, e demais envolvidos.

O aluno era um agente participativo em seu processo de aprendizagem, sendo o construtor de seu próprio conhecimento. O “ingrediente” essencial para sua participação nas atividades era o interesse do aluno acerca daquilo que lhe era proposto.

Com cada uma das atividades, as educadoras buscavam um objetivo. Porém, nem sempre o interesse do aluno era despertado. Para situações como esta, as intervenções realizadas pelas educadoras eram as mais diversas possíveis,

Os jogos também podiam ser “ativados” pela professora. Isso acontecia quando percebia que ele não estava se concentrando na realização das atividades e precisava de rapidez e criatividade suficiente para chamar sua atenção: bastava questioná-lo sobre algum fato engraçado, ou inventar uma história; fazer relação com personagens de desenhos animados, perguntar

se ele comeria pipoca no final da tarde, acompanhada de seu refrigerante preferido, ou convidá-lo para cantar músicas conhecidas por ele.

Até um cajado invisível foi inventado, por ocasião de um questionamento que ele fez sobre o que o pastor de ovelhas carregava nas mãos, para quem ele servia, e a professora disse que era para “cutucá-las” – e ao dizer isso, o “cutucou”, causando cócegas. Esse cajado era um antídoto contra a monotonia.

Bastava acessá-lo e o aluno voltava a sorrir e a se interessar pelas atividades. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.10)

Os jogos citados referem-se a jogos criativos, situações pedagógicas em que o aprendizado era trabalhado de forma alegre, divertida e interessante para o aluno. De acordo com os relatos das educadoras em T6, a ocorrência de tais situações era bastante frequente. Elas perceberam que a execução de tais jogos era bastante eficaz, pois nestes a participação do aluno nas atividades era garantida.

Tais jogos eram na maioria das vezes iniciados pelo aluno, justamente por representarem algo que fosse de seu interesse. Porém, nos momentos em que a professora precisava da atenção do aluno, e não a conseguia pelas propostas de atividades, esta buscava o despertar do interesse por meio da realização de jogos criativos.

Estes jogos, além de exercerem a função de estratégias ou intervenções educativas, ainda proporcionavam uma proximidade entre aluno, professora e demais integrantes da sala de aula, trabalhando assim também a sociabilidade.

Outra estratégia que veio a ser utilizada pelas educadoras foi a inserção de elementos que representassem “gostos” do aluno em meio a atividades:

Na elaboração das avaliações e das atividades de classe, trazíamos seus personagens preferidos para não somente prender sua atenção, mas tornar aquele momento de aprendizado mais divertido, mais seguro, talvez.

Ele ficava muito feliz ao reconhecer Tico e Teco, o Pato Donald ou o Mickey. Ao realizar as atividades, fazia relações inusitadas entre as personagens, o que facilitava sua compreensão e o desenvolvimento do trabalho, sempre baseado na oralidade, no diálogo.

Foi curioso, um dia, quando realizava uma atividade onde deveria juntar animais aos pares (que a professora disse, seriam pares para dançar na festa junina) e, percebendo que dois animais não tinham pares (macho e fêmea), inventou que estes seriam, então, os cantores da festa. Depois desta definição, ele realizou a atividade cantando uma música da dupla sertaneja “Victor e Léo” o que, em sua visão, seria um fundo musical adequado para uma festa junina. (BRANDE; ZANFELICE, 2012; p.11)

Os elementos que fazem parte do repertório do aluno, como personagens de desenhos, cantores, passam a estar presente no ambiente da sala de aula.

Ao trazer tais elementos para a sala de aula, o educador se aproxima do aluno, adentrando seu mundo e estreitando a relação que existe entre eles.

Na escuta nos aproximamos, nos implicamos, fraturamos, criamos. Tornamos parceiros, mergulhando em outro mundo, em outra forma de pensar, produzir, criando outro modo de ver, agir.

Acessamos e experimentamos outro modo de ser que o aluno apresenta e desafia a ver e sentir. Grita! (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.13)

Mesmo percorrendo um caminho por vezes indefinidos, e apostando em situações inovadoras, os resultados obtidos na inclusão do aluno foram satisfatórios.

A experiência com o aprender passa também pelos sentidos. Aos poucos, brincando com os sons das sílabas, com o cajado, ou outras situações, conseguimos aproximação corporal, contato visual com o aluno. Hoje, nos abraçamos, beijamos. É possível tocar seus cabelos com frequência, sem que ele fuja. Essa conquista é fascinante. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 10)

Atualmente, o aluno lê e escreve com lápis (tipo jumbo) em espaço reduzido para uma linha do caderno, precisando ainda do apoio vertical para o caderno.

A sequência numérica ampliou-se de 50 para 100, reconhecendo dezenas e unidades. A adição de quantidades ainda é um desafio. Ainda não há conservação do conceito.

O aluno parece sempre criar seus pensamentos; quase nunca tem uma conclusão a respeito das coisas, dos fatos. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.11)

Avançamos, durante dois meses de trabalho individualizado e coletivo na manutenção da atenção/concentração – o aluno consegue realizar as atividades propostas, seguindo uma orientação da professora. Avançamos na exclusão das falas ou dos questionamentos repetitivos e em uma considerável diminuição dos comportamentos estereotipados. É necessário destacar o convívio social, o companheirismo estabelecido com as outras crianças durante todo o seu percurso escolar. (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.11-12)

A classe, como um todo, acolheu o aluno, envolvendo-o nos trabalhos em grupo, incentivando-o a falar, a pintar, a escrever. Nas atividades de educação física essa acolhida ainda é trabalhada, pois a vivência das competições dificulta a escolha desse aluno pelos grupos, uma vez que ele ainda não demonstra a rapidez e a coordenação motora necessárias para a realização de alguns jogos (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.12)

Os trechos acima trazem resultados que foram obtidos com o aluno durante o seu processo de inclusão escolar.

É interessante notar que, não são citados apenas o desenvolvimento de aspectos pedagógicos e cognitivos, mas também o desenvolvimento da sociabilidade do aluno, o que pode ser notado pela sua aproximação com as educadoras e demais alunos da classe.

O trabalho desenvolvido pelas educadoras em T6 não foi delimitado pelas dificuldades apresentadas pelo aluno, mas sim nas possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao começar a frequentar a escola o aluno apresentou algumas dificuldades. As educadoras, porém, apostaram em um trabalho diferenciado: que tivesse a escuta, e o colocar-se no lugar do outro como eixo. A partir disso conseguiram aproximar-se do mundo do aluno, e superar muitas das barreiras inicialmente encontradas.

As experiências narradas em T6 permitem ao leitor enxergar que em um caso de inclusão, não é somente o aluno que obterá conhecimentos, mas os educadores envolvidos também aprenderam muito a partir deste.

Os aprendizados gerados pelo processo de inclusão escolar do aluno com TEA também são abordados em T17.

Além de o processo de inclusão proporcionar aprendizados para os educadores, os demais alunos inseridos no meio escolar também são envolvidos neste.

Se por um lado podemos evidenciar nas autobiografias de autistas que exigir que eles se formatem à normatização escolar e exibam comportamentos semelhantes aos demais alunos é uma exigência muitas vezes impossível, por outro, a leitura destas autobiografias torna nítido o fato de que muitos autistas podem trazer algo novo para o ambiente escolar, contribuindo assim para a tarefa educativa da escola e para o crescimento pessoal e escolar de todos os alunos. (BIALER, 2015, p.2)

A partir do convívio que os demais alunos terão com o aluno com TEA, estes aprenderam a conviver com a diferença e respeitá-la. Bialer (2015) ainda afirma que os saberes trazidos pelos indivíduos com TEA ao ambiente escolar permitem a recriação dentro da própria escola, rompendo com os sabres instituídos e proporcionando a heterogeneidade dos mesmos.

Essa mesma visão acerca das contribuições que a heterogeneidade traz ao ambiente escolar, chega a ser citada também em T7.

Dentre os discursos das educadoras, uma citou a contribuição que a Educação Inclusiva proporciona à instituição escolar e aos demais alunos.

Uma das professoras entrevistadas entende que é importante que as classes sejam montadas de maneira heterogênea para que a aprendizagem da criança incluída seja favorecida pelo trabalho em grupo:

[...] Então foi um grupo assim na minha sala muito diversificado. Isto é bom, uma sala heterogênea? É, mas você tem que ter tempo para tá atendendo a todos. De repente fiquei envolvida demais com o W. [...] (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p.5)

A verdade é que todos indivíduos, com ou sem deficiência, possui suas particularidades, seu próprio tempo. O trabalho da inclusão escolar faz com que os educadores se deparem com as diferenças, e, a partir delas, possam também adquirir novos conhecimentos para si. Aprendem a respeitar a individualidade do outro, a observar os detalhes que por vezes passam imperceptíveis, a abandonar conhecimentos por vezes tidos como irrevogáveis. O trabalho com o aluno com deficiência nos possibilita estes aprendizados.

4.4. Sobre a educação inclusiva

Durante a leitura e análise dos textos, percebi que alguns relatavam a postura da escola, ou do professor perante o aluno com TEA. Esse assunto era abordado da seguinte maneira: alguns textos descreviam que o professor buscava se aproximar do aluno para conseguir incluí-lo, enquanto outros enquadravam o aluno com TEA como um *aluno-problema* dentro da sala de aula. Ainda chegava a ser comentado como se dá o desenvolvimento do aluno: se por meio da troca de experiência com os demais e da qualidade de suas interações sociais; ou se o desenvolvimento do aluno com TEA seria alcançado com o uso de padrões comportamentais.

O conjunto destas questões foram agrupados no tema *Sobre a educação inclusiva*

Em T6 esse assunto é abordado logo ao início do trabalho. Para a descrição feita sobre o caso de inclusão do aluno com TEA no ensino regular, é citado o referencial teórico utilizado para o embasamento do trabalho pedagógico: Vigotsky.

Em trecho do texto, as educadoras ressaltam a importância das interações sociais para a inclusão do aluno: “Acreditávamos que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficiaria das interações sociais e da cultura na qual está inserida, [...]” (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.4).

Em T7 a mesma questão é trazida de outro modo. Nos discursos das professoras, ao opinarem a respeito dos casos de alunos de inclusão, chegam a referir-se a estes alunos como “aluno-problema”. Este enquadramento dos alunos com TEA como “aluno-problema” vem carregado de significados não satisfatórios, o que pode ser confirmado pela fala abaixo pertencente à uma das professoras entrevistadas. “[...] se a gente comparar com o outro, ele sempre vai ser não satisfatório.”

(RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p.5)

A questão da inclusão de tais alunos aparece com uma denotação negativa.

Ainda sobre a questão “expectativas que as educadoras possuem sobre os alunos incluídos” são citados mais alguns detalhes.

Os “alunos-problema” são assim caracterizados não apenas pelas dificuldades que apresentam (agressividade e dificuldade de aprendizagem), mas também por problemas para locomoção e autonomia. O aluno de inclusão é, então, caracterizado como “aluno-problema” não apenas pelas próprias dificuldades intelectuais ou de adequação, mas também pelas dificuldades que ele acaba causando aos colegas e à própria professora. Nessa relação com os colegas, o problema se agrava, quase como se fosse possível se “contaminar” pela dificuldade da criança incluída. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p.5)

Esta concepção acerca do aluno, porém, volta-se mais às dificuldades apresentadas.

A diferença entre a postura dos educadores é o que definirá os resultados da inclusão do aluno. Ao comparar a posição adotada pelas educadoras de T6, e a visão pejorativa apresentada pelas professoras ouvidas em T7, notamos uma grande discrepância entre os olhares que cada um dos grupos dirige ao aluno.

T18 traz esta mesma questão. Sobre o desenvolvimento do aluno, cita-se:

“Além disso, partindo-se de uma perspectiva que considera a importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil, pode ainda se referir a sociabilidade no caso do autismo [...]” (AGRIPINO-RAMOS; SALOMÃO, 2014, p. 2)

Neste trabalho a concepção adotada concorda com aquilo anteriormente exposto em T6: a aposta no desenvolvimento do aluno a partir da ocorrência das interações sociais. E, no caso do aluno com TEA, é necessário que este se encontre inserido no ambiente escolar para vivenciar tais interações.

Logo ao início de T8 afirma-se que o desenvolvimento infantil, e principalmente o desenvolvimento de crianças com TEA, ocorre a partir das interações destas com seus pares. Por ser um trabalho da área de Psicologia do Desenvolvimento, e por ser

este um tema de grande interesse nesta área, o objetivo do trabalho era detectar em quais contextos esta interação com os pares se dava com maior frequência.

Um das questões que se apresenta controversa é acerca do tipo de contexto de brincadeira que mais promoveria essas interações: se aquele definido como livre, isto é, no qual as interações ocorrem de forma espontânea, ainda que encorajadas pelos educadores, ou o dirigido. Neste último, em geral, há instruções prévias sobre como os sujeitos devem se comportar, em situações igualmente previamente estruturadas. (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013, p.1)

Como referenciais teóricos que embasam o trabalho, e as interações como necessárias para o desenvolvimento da criança com TEA, as autoras do trabalho citam evidências sobre a capacidade destas crianças estabelecerem relações de apego com suas "cuidadoras", e também de corresponderem às interações sociais. (Sanini; Ferreira; Souza; Bosa, 2008).

As interações com pares seriam as relações que o indivíduo estabelece com outro. No caso das crianças, o processo de seu desenvolvimento social e cognitivo é iniciado pela ocorrência de tais interações. Estas não são responsáveis apenas pelo desenvolvimento cognitivo de tais indivíduos, mas também por sua inserção social, a partir das práticas e aprendizados que estas proporcionam.

Nas interações com os pares, uma das habilidades requeridas é a atenção compartilhada. No caso do TEA, esta é uma das áreas em que o indivíduo apresenta dificuldades. Outros aspectos em que se prevê que o aluno com TEA virá a apresentar dificuldades é na compreensão acerca dos pensamentos alheios, como por exemplo, a incapacidade para se compreender ironias, sarcasmos, sentimentos apresentados por aqueles que o cercam.

Na maior parte das literaturas especializadas na área do TEA, estes aspectos são citados como comprometimentos que o indivíduo com o Transtorno apresenta. E, dentre as produções que encontramos na área de Educação, o trabalho e as intervenções pedagógicas vêm a ser projetadas levando em consideração tais dificuldades apresentadas. Em muitos casos, nos deparamos com relatos que afirmam algumas intervenções serem inviáveis no caso do indivíduo com TEA, devido aos comprometimentos apresentados nas áreas de interação, sociabilidade e linguagem.

Porém, em T8 esta questão é posta de outra maneira: segundo as autoras, o comprometimento do indivíduo com TEA para compreender o que se espera dele, é

resultante da própria inabilidade daqueles que se encontram ao seu redor ao comunicar-se com ele.

O isolamento apresentado por crianças com TEA, nestes casos, se mostraria como uma “resposta” aos comportamentos externos dirigidos a ela, que muitas vezes não se fazem compreensíveis pela mesma. Estariam assim, as interações com o indivíduo com TEA comprometidas não somente pelas dificuldades apresentadas pelo Transtorno, mas também pela incapacidade das pessoas que encontram-se ao seu redor de comunicarem-se com ele, de modo a adentrar seu mundo e fazer-se ser compreendido.

Em T18 outra questão acerca da importância da inclusão do aluno com TEA ainda é citada: o quanto esta proporciona as interações sociais da criança com TEA.

Devido a esse comprometimento, o estímulo natural da interação social a essas crianças, oportunizado, por exemplo, pela inclusão escolar, o mais cedo possível, possibilita a ampliação do repertório de habilidades sociais e de aceitação pelos pares. Desse modo, o isolamento constante pode ser evitado, especialmente nos anos pré-escolares. (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013, p. 2)

Em T10 as autoras afirmam, após realizada análise nas fontes de literatura especializada sobre a temática, que um dos meios para se conseguir o desenvolvimento do indivíduo com TEA e sua inclusão no meio escolar regular é pelo uso de intervenções que foquem a aquisição da linguagem e da comunicação (WALTER; NUNES, 2013, p.4).

No trabalho de T10 foi feita uma avaliação sobre como se daria a comunicação entre um aluno com TEA inserido na sala de aula regular e sua professora, após aplicadas intervenções de CAA.

A CAA consiste no uso de um sistema pictográfico para promover e facilitar a comunicação com indivíduos que apresentam comprometimentos na área da linguagem. Neste caso abordado em T10, foi avaliado o uso do sistema PECS (*Picture Exchange Communication System*).

Foram ouvidas as opiniões de educadoras a respeito do sistema de Comunicação Alternativa. As opiniões demonstram que os educadores acreditam que o desenvolvimento do aluno dentro do ambiente escolar não provêm principalmente das interações que este estabelece, mas sim das intervenções aplicadas, como por exemplo pelo uso de CAA.

Em entrevista a respeito do uso do sistema de Comunicação Alternativa uma das educadoras afirma: “é a libertação de um corpo aprisionado”. A opinião demonstra neste trabalho difere da anteriormente apresentada em T8: não se busca a ocorrência das interações para que, a partir destas, aspectos como a linguagem, a sociabilidade e o cognitivo se desenvolvam. Mas crê-se que a partir do uso de métodos intervencionais o aluno virá a ser incluído no meio escolar, e a estabelecer sua comunicação por meio de figuras.

As visões divergentes apresentadas por T8 e T10 demonstram que enquanto uma aposta na qualidade das interações para que assim o indivíduo se desenvolva e venha a conquistar sua autonomia; a outra busca uma solução imediata para comprometimentos apresentados na área da comunicação, utilizando-se para isto de meios alternativos sobre o qual o aluno deverá se apoiar.

A questão da interação chega até a ser citada por alguns dos educadores entrevistados em T10, porém estes afirmam que o uso do sistema PECS viria a possibilitar tal interação.

“Utilizado para promover a comunicação, possibilitando a interação social e a expressão dos desejos, necessidades e interesses”. (WALTER; NUNES, 2013, p. 7)

Ao final do trabalho desenvolvido em T10, notou-se que muitas das educadoras o avaliaram como eficaz e satisfatório, revelando que a partir do uso deste, sentiam mais confiança em executar o seu trabalho.

Como esta questão da insegurança que as educadoras sentem ao trabalhar na área da Educação Inclusiva encontra-se bastante interligada à falta de apoio que declaram haver da parte da instituição e gestão escolar, estas viram no uso do material o apoio que buscam para seu trabalho pedagógico em casos de inclusão.

O método do PECS, implementado e avaliado em T10, chega a promover uma comunicação eficaz, porém, faz com que, ao invés de desenvolver a linguagem, o aluno se torne dependente de um sistema físico para comunicar-se.

Questões escolares como o currículo pedagógico, e a preparação do ambiente escolar para a inclusão escolar são abordadas em T11. Neste trabalho cita-se a necessidade da criação de um “ambiente favorável à aprendizagem do aluno, à inclusão social e à autonomia” (RIBEIRO; CRUZ; CAVALCANTI, 2011, p.3), reformulando suas políticas educativas de modo a garantir a diversidade.

[...] urge a importância da diferenciação pedagógica para uma inovação educativa fundamentada nos processos de definição, construção e participação social, permitindo aos alunos participarem dentro de um bilinguismo cultural, assim como respeitando as suas necessidades educativas especiais, implementando as adaptações curriculares necessárias. (RIBEIRO; CRUZ; CAVALCANTI, 2011, p.3)

Para justificar tal reforma, pautam-se na premissa da implementação de uma educação intercultural.

Depreendemos, dessa forma, que este modelo educativo procura enaltecer a reflexão de variáveis interculturais e adota um enfoque diferencial na “desconstrução” das visões essencialistas da identidade e cultura na “etnização” forçada. Desse modo, a educação intercultural assenta no princípio da “escola para todos”, no caminho do desenvolvimento e implementação da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais ou culturalmente diferentes da cultura hegemónica da nossa sociedade. (RIBEIRO; CRUZ; CAVALCANTI, 2011, p.3)

Vemos que nesse texto, além de ser abordada a questão da inclusão escolar e da necessidade de uma reformulação para que esta seja possível; também é citada a questão da inclusão cultural. A justificativa dos autores é que, diante das situações sociais em que nos encontramos, inseridos em uma sociedade heterogênea, é impossível que a escola continue se configurando sobre o modelo de uma disposição homogênea.

A instituição escolar necessita assim de uma reformulação de ações pedagógicas no sentido de vir a atender a todas as diferenças, sejam estas diferenças de qualquer ordem.

Em relação à Educação Inclusiva, T20 traz os preceitos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), afirmando que a instituição escolar deve acolher à todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades nas áreas cognitivas, físicas, emocionais, sociais e culturais. Que as diferenças devem representar os propulsores para que haja a inclusão.

Os professores são citados tendo papel fundamental, uma vez que ao se mostrarem favoráveis ao processo de inclusão, tendem a ter ações pedagógicas e intervenções inclusivas que vêm a auxiliar no processo (Barbosa; Conti, 2011).

Ainda a respeito das posturas dos professores em relação aos casos de inclusão, os educadores declararam ser mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiências físicas, que à inclusão de alunos com distúrbios comportamentais e/ou emocionais (Barbosa; Conti, 2011).

Na pesquisa realizada em T20, os autores concluíram que o processo de inclusão ocorre de forma mais satisfatória quando o educador se coloca como favorável à inclusão de tal aluno. E, ainda perceberam que, a posição tomada pelo educador em relação à educação inclusiva muitas vezes se encontrava atreladas à fatores pessoais: educadores que possuem alguma pessoa com deficiência em sua família ou em seu círculo de convívio, tendem a se mostrar favoráveis ao processo de inclusão.

Em T14, a afirmação do desenvolvimento infantil a partir da ocorrência das interações sociais volta a ser citado. Ao falar sobre a inclusão escolar, os autores citam a importância das interações sociais.

Nesse âmbito, cumpre destacar que a inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Nas relações concretas no contexto escolar, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva. Ambientes bem planejados, que procuram se adequar às necessidades de todos os educandos compreendem a escola como meio sociocultural fundamental à constituição dos sujeitos. Se a interação social entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento, cabe à escola viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores. (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p.2)

Assim como em T6, neste trabalho também é utilizado o referencial teórico de Vigotsky para melhor aprofundar a questão da interação social. Salienta-se que para que o indivíduo possa se desenvolver de forma integral este deve ter uma participação social ativa desde a educação infantil (Mattos; Nuernberg, 2011).

Citando a questão da heterogeneidade em que a sociedade se encontra, anteriormente abordada também em T11, o texto fala sobre a necessidade da escola atender a todos os indivíduos. E afirma que para isso o caminho a ser percorrido deve ser a implantação de uma interdisciplinaridade entre as áreas do trabalho escolar e a psicologia. Pois, ao ter os conhecimentos específicos a respeito dos comprometimentos que afetam os indivíduos deficientes, a área da psicologia conhece as intervenções a serem usadas com estes, e assim auxiliaria o processo educativo e a inclusão.

O ambiente escolar é descrito como um ambiente que proporciona a interação social e a constituição dos sujeitos (Mattos; Nuernberg, 2011). E, ao abrir-se à tais

diversidades, a escola se mostraria como um espaço de respeito e valorização a todos os indivíduos.

Como resultados obtidos com o trabalho desenvolvido em T14, os autores concluíram que por meio do trabalho em conjunto entre a área de Psicologia e Educação, e com mudanças nas ações pedagógicas, se consiga uma inclusão escolar efetiva.

Nos textos com os quais me deparei nesta categoria, pude observar que as opiniões trazidas pelos autores estão divididas em grupos. Alguns defendem a adoção de uma metodologia que vise o desenvolvimento do aluno com TEA a partir das interações que este terá no meio escolar. Já, outro grupo acredita nas intervenções a partir da utilização de sistemas e métodos.

Os métodos citados têm como objetivo proporcionar a comunicação do indivíduo, por meio da adoção de um padrão comportamental. Embora o aluno consiga se inserir no ambiente escolar e comunicar-se com os demais, ele só o consegue por meio do apoio de um suporte, no caso do PECS seria o material pictográfico.

Pode-se dizer que um método não se sobressai ao outro pois cada um almeja objetivos diferentes. E, para ambos os grupos, os relatos mostram que os objetivos buscados com aquele método são alcançados.

É interessante ter esse conhecimento de que há vários caminhos para se adotar dentro do processo de inclusão. E o quanto as posições assumidas e métodos adotados se encontram diretamente ligados aos resultados alcançados durante este processo.

4.5. Fragilidades na inclusão

Embora o assunto abordado neste trabalho seja a inclusão escolar do aluno com TEA no ensino regular, ao analisar as leituras realizadas das fontes de literatura especializadas pude notar que muitas citavam a exclusão que muitas vezes ocorre dentro do ambiente escolar.

Principalmente nas entrevistas cedidas por educadoras esta questão, da exclusão causada pelo processo de inclusão era bastante comentada. Por estar em contato direto com o processo de inclusão do aluno, as professoras são as que mais se deparam com fatos como estes.

Dentro desta categoria serão trazidos os relatos encontrados nas fontes de literatura especializada que tratam desta questão.

T17 cita a exclusão em alguns trechos de seu trabalho. Por ser um trabalho no qual foram analisados trechos autobiográficos de pessoas com TEA, a visão apresentada é a dos próprios alunos acerca do processo de inclusão. Nos relatos são citadas questões como a negligência ou a exclusão pela qual tais alunos passavam ao estarem inseridos no ambiente escolar.

Nos relatos autobiográficos contidos em T17, os indivíduos com TEA revelam que ao estarem inseridos no meio escolar, o modo como o processo de inclusão ocorria nem sempre considerava suas particularidades apresentadas.

Um dos relatos autobiográficos trazidos em T17 discorre acerca da inclusão escolar de um aluno com TEA, e como esta ocorreu de uma forma insatisfatória para o aluno. Em seguida, o aluno afirma que durante o seu percurso escolar “não se deparou com agentes escolares maldosos, mas com diversos profissionais que estavam cegos, imbuídos da autoridade de quem tudo sabe” (BIALER, 2015, p.3).

A questão do poder do profissional de educação é ainda mais marcante na literatura de autistas não-falantes, havendo uma discrepância marcante entre o que estes autistas podiam expressar e o desenvolvimento de suas potencialidades fora do ambiente escolar, em comparação com a sua falta de lugar ou a sua rotulação no lugar de debilidade mental na escola. Se por um lado, todos estes autistas enfatizavam ter comportamentos bizarros e inadequados ao ambiente escolar, por outro, afirmavam que esses comportamentos não respondiam à sua mente e que eles tinham a capacidade intelectual para aprender e a vontade tanto de obter novos conhecimentos quanto de estabelecer novos laços sociais na escola. Vários trechos autobiográficos desses autistas não-falantes são direcionados aos profissionais envolvidos na educação escolar e concretizam uma demanda por serem escutados, retratando seus esforços para conseguirem um lugar no sistema educacional (BIALER, 2015, p.3).

A presença dos “autistas não-falantes” no meio escolar representa várias dificuldades: para o educador, a comunicação com este aluno se encontra comprometida; e ao mesmo tempo, representa uma enorme dificuldade para o próprio aluno com TEA ao não conseguir comunicar-se, e sentir-se incompreendido dentro do ambiente escolar. Sua interação com os demais indivíduos, ou o atendimento a quaisquer um de seus pedidos ou necessidades também fica impossibilitado.

Esta questão é bastante delicada pois envolve dificuldades para os dois lados envolvidos neste processo.

A queixa encontrada nos trechos autobiográficos faz menção ao fato que, por serem incapazes de se comunicar, estes alunos encontravam-se dentro do ambiente da sala de aula, porém eram subjugados pelos próprios professores que deduziam que pelo fato de não falarem também não possuíam outras habilidades a serem desenvolvidas. Estes alunos, embora estivessem inseridos dentro da sala de aula, permaneciam improdutivos, desestimulados.

Alguns dos relatos cita a questão da falta de atenção e sensibilidade que alguns profissionais da educação tinham em relação a estes alunos pelo fato de serem um “autista não-falante”. Presumiam que por não serem capazes de se expressar oralmente, também eram incapazes de compreender aquilo que era dito.

A respeito disto, embora muitas das pessoas com TEA apresentam comprometimentos na área da fala, estes não implicam necessariamente em dificuldades na interpretação e assimilação do que lhes é dito.

Ao trazer o exemplo de Carly, essa questão da inclusão escolar também fica bastante evidente. Carly é uma jovem canadense que, por meio de programas de computador que possibilitaram sua comunicação, tornou-se um fenômeno da mídia. Por conseguir se expressar, Carly era seguida por milhares de pessoas nas redes sociais, e seus textos vieram a servir de “porta-voz dos autistas não-falantes”. Porém, mesmo com a possibilidade de se expressar para milhares de pessoas, Carly ainda não conseguia mudar o fato de não encaixar em nenhuma instituição escolar.

O livro biográfico “Carly’s voice” (Fleischmann, 2012), composto do relato da vida de Carly nas palavras do pai e uma coletânea dos textos escritos por Carly dos 10 aos 15 anos de idade, descreve como apesar de ter sua voz escutada nestes lugares sociais midiáticos, no sistema educacional, permanecia sem lugar: manifestando uma inteligência que não a enquadrava na classe de crianças com deficiências intelectuais e apresentando comportamentos bizarros, violentos e fora de controle, que não a deixavam frequentar a classe regular. Ela queria estudar e aprender, mas não encontrava um lugar que pudesse acolher tanto a sua capacidade intelectual quanto os seus comportamentos bizarros e intempestivos. (BIALER, 2015, p.4)

No relato de Carly nos deparamos com uma situação mais delicada: a não permanência em lugar algum, visto que segundo os profissionais, esta não se enquadrava na classe de alunos com deficiências intelectuais, nem tampouco na sala de aula regular. Afirmações como estas geravam uma sensação de desolamento, ao não se enquadrar em lugar algum.

Os desconfortos e frustrações gerados são, em muitos casos, atribuídos aos próprios alunos, instituindo-se que “culpa” pelo não enquadramento destes em lugar algum é devido aos comportamentos apresentados.

Outro exemplo de inclusão mal sucedida é narrado por Gunilla. Ao contrário de Carly, esta se distinguia por conseguir comunicar-se oralmente. Este fato porém não fez com que sua inclusão no ambiente escolar se sucedesse de maneira positiva.

Apesar de Gunilla haver adquirido muito mais conhecimentos do que o que era ensinado na escola, não encontrava um espaço social de vida: os professores não a compreendiam, os colegas a excluíaam e ela deveria se formatar a algo que lhe era impossível. Foi alvo de ataques de *bullying* de colegas da escola, diante dos quais permanecia paralisada, silenciosa. Nunca pensava em pedir ajuda para outro colega ou para um professor. Começou, por isso, a desenvolver estratégias para evitar o *bullying*, por exemplo, vestindo-se como homem, o que afastava ainda mais as pessoas. (BIALER, 2015, p.5)

Quando as dificuldades encontradas no processo de inclusão são narradas pelos educadores, são citados fatores como: a falta de preparo da escola e dos professores, falta de apoio, despreparo da escola, falta de parceria e da existência de uma equipe multidisciplinar, falta de adequação dos alunos. Mas se estas dificuldades são narradas a partir da visão dos próprios alunos com TEA, além dos fatores anteriormente citados pelos professores, são salientados fatores como: o desrespeito à diferença, expressados na forma de atitudes como o *bullying*, o enquadramento de tais alunos como pessoas que não se encaixam em lugar algum. No relato de Gunilla, por exemplo, a questão do *bullying* enfrentado chega a ser citada.

Frente a essas carências e dificuldades existentes, a instituição escolar deve buscar executar o processo de inclusão oferecendo o respeito às diferenças, e acolhendo a todos, independente de suas particularidades.

Em seu relato, Donna conta que ao começar a frequentar a instituição escolar também sofreu dificuldades como o desrespeito, sendo apelidada de “um misto de retardada e desajustada ou desagradável” (BIALER, 2015, p.5). Donna era evitada pelos demais alunos, que se afastavam dela. Para “sobreviver” ao ambiente escolar, recorreu à outras estratégias.

Ela enfrentava dificuldades severas para se comunicar e estabelecer laços com outras crianças da classe, e, por isso, começou a se identificar com outras crianças solitárias, particularmente estudantes novos na escola ou aqueles mais reservados, com ar perdido ou os estrangeiros. (BIALER, 2015, p.5)

Em seu relato as estratégias citadas por Donna para continuar no ambiente escolar foram: ao invés de procurar se inserir, uniu-se àqueles que assim como ela, também encontravam-se apartados dentro do ambiente escolar. Alunos que passavam por situação semelhante à sua: embora se encontrassem inseridos fisicamente no ambiente escolar, não estavam de fato incluídos neste.

Donna notou que não era a única que passava por situações de desrespeito e solidão, outros alunos também as sofriam. É notável as semelhanças entre Donna e esses alunos: todos exibiam alguma diferença em relação aos demais, e justamente por isso eram apartados do restante do grupo. Ao se unir a estes alunos, Donna resolve seu problema de solidão, e forma um novo grupo.

Porém, nota-se que a escola não está incluindo estes alunos, mas apenas inserindo-os no meio escolar. E, ainda, ao não saber conviver com as diferenças, discrimina estes alunos, causando a “exclusão dentro do processo de inclusão escolar”.

A formação de dois grupos distintos segrega aqueles indivíduos que apresentam alguma diferença em relação aos demais, considerados “normais”.

Em fatos como estes a escola não está falhando apenas em seu papel de incluir tais alunos, como está perpetuando ideologias excludentes. Por ser o ambiente escolar um local de formação intelectual e moral, estas práticas deveriam ser eliminadas do seu contexto.

Embora este seja o relato isolado de um aluno em particular, Donna, ainda vivenciamos uma escola na qual os indivíduos que apresentam qualquer tipo de deficiência, intelectual ou física, encontram barreiras para sua inclusão. A configuração de uma instituição escolar que aparta em grupos separados todos aqueles que possuem qualquer diferença, seja cultural, ideológica, religiosa ou racial. A escola se mostra como um local onde se busca a homogeneidade e o enquadramento nos padrões e comportamentos esperados.

Em T17, ao avaliar os relatos trazidos nas autobiografias dos indivíduos com TEA, Bialer (2015) conclui que

O papel da escola na inclusão de autistas não deve ser distinto de uma das suas funções educativas: o respeito à diferença. A circulação discursiva que poderia ser favorecida pela entrada de alunos autistas, como sujeitos nas margens dos discursos, com um posicionamento discursivo diverso da norma institucionalizada, não tem sido efetivamente realizada: as autobiografias são relatos de uma predominante exclusão ou pseudo-inclusão, isto é, o autista é colocado para dentro da sala, desde que deixe para fora toda a sua

singularidade e o seu saber autístico. Nesse âmbito, evidenciou-se a importância de novos estudos da literatura escrita por autistas de modo a enriquecer o campo dos conhecimentos da Psicologia e da Educação no que tange à inclusão dos autistas. (p.7)

Esta mesma afirmação é confirmada pelo discurso de Josef. Em sua autobiografia, este relata também não ter encontrado no espaço escolar um lugar onde se encaixasse. Sendo autodidata, e tendo aprendido grande parte dos conteúdos escolares previamente, Josef sofria com seus professores cada vez que demonstrava “saber ou conhecer mais que estes” acerca de determinado assunto. Os educadores acreditavam que Josef tinha a intenção de humilhá-los com esse tipo de comportamento, e repreendiam-no constantemente.

Após suas experiências Josef afirma a necessidade de a escola ser uma via para o discurso social, e não se ater somente à transmissão do conteúdo acadêmico.

Se por um lado há uma enorme dificuldade no desenvolvimento das habilidades sociais no autismo, por outro, como Josef ressalta, há muitos autistas que são inteligentes e caberia à escola ter a flexibilidade para incluí-los. Nesse sentido, Josef afirma que a escola não deve se restringir à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas deve ser um lugar para o autista aprender como estabelecer uma diversidade de laços sociais e viver a vida, sendo a socialização, de fato, um importante papel que a escola propicia para todos os alunos, autistas ou não, mas que traz desafios particulares no caso do autista. (BIALER, 2015, p.5)

Temple Grandin, ao realizar seu relato, deixa algumas orientações sobre como a inclusão escolar do aluno com TEA pode ocorrer.

Já Temple (Grandin, 2011) enfatiza que o educador do autista deve ser alguém que aposte no autista e que tenha uma posição gentilmente insistente, tendo cuidado para não estagnar a aprendizagem por um *overload* de informações, mas também propondo algo de diferente a cada vez, de modo a estimular o desenvolvimento e a flexibilização do pensamento. Cumpre ressaltar a distinção que ela faz entre situações difíceis que podem e devem ser enfrentadas para que o autista possa se desenvolver e as situações potencialmente traumáticas de *overload* de estimulação sensorial que não devem ser produzidas no ambiente de aprendizagem.

Vários autistas enfatizam a questão da hipersensibilidade sensorial e da importância de a escola respeitar esta modalidade diferente de processar as informações sensoriais, o que pode exigir inclusive adaptações ambientais da escola como, por exemplo, a redução da luminosidade da sala de aula ou o uso de protetores de ouvido. (BIALER, 2015, p.6)

A autobiografia de Temple se enquadra em um dos melhores relatos de caso de inclusão escolar. Por ter encontrado espaço para sua inclusão em algumas escolas nas quais suas habilidades vieram a ser estimuladas, as orientações que Temple faz

acerca do processo de inclusão buscam ajudar os educadores em suas estratégias de ensino.

Os relatos autobiográficos dos indivíduos com TEA possuem um fator em comum: a necessidade que estes alunos tinham em encontrar alguém que acreditasse em suas potencialidades.

A busca por uma escola que se encontrasse aberta às suas diferenças, e que proporcionasse o seu desenvolvimento por meio das estratégias adotadas.

Todos os textos autobiográficos ressaltam a importância da aposta no autista como um sujeito pensante, sensível, que tem algo a dizer, como condição para a aprendizagem e para a expressão das potencialidades do autista. Dentre eles, alguns fornecem orientações sobre o funcionamento autístico para, assim, permitir uma adequação da escola às nuances do funcionamento autístico. (BIALER, 2015, p.6)

Os desenvolvimentos sociais e cognitivos de tais indivíduos encontram-se interligado. Embora a inclusão escolar dos alunos com TEA busque o desenvolvimento pedagógico, todos os relatos analisados no trabalho de Bialer (2015) mencionam o valor social que a escola possui. Dentre todas as autobiografias, era comum a afirmação que seria a partir da inclusão na escola que os indivíduos passariam a ter sua inclusão social. Segundo os relatos, pertencer à instituição escolar, sentindo que possuem um lugar definido dentro desta, faria com que estes passassem também a pertencer à sociedade na qual viviam.

Podemos notar nas autobiografias que os autistas têm imensa vontade de ter um lugar na escola, sendo que os autores-autistas afirmam, com pertinência, que cabe à escola ter permeabilidade para escutar o saber dos autistas e lhes permitir ocupar um lugar (que não seja o da exclusão) no laço social estabelecido na escola, dado que ter um lugar-de-aluno é extremamente importante para que o aluno possa sentir ter um lugar no mundo. (BIALER, 2015, p.6)

Quanto à questão da exclusão que muitas vezes é gerada dentro da sala de aula, T7 traz alguns apontamentos. Neste trabalho, ao ouvir as opiniões das educadoras, foram mencionados alguns fatores que impedem o processo de inclusão.

Apesar de a inclusão ser considerada uma política positiva, os alunos incluídos ficam presos a um lugar negativo de “problema” por causa de suas dificuldades e pelo que estas geram em outros integrantes da comunidade escolar. Em outras palavras, apesar de incluídos, os alunos permanecem excluídos dentro da própria escola. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p.9)

T18, ao abordar as fragilidades da inclusão escolar, traz a questão do preconceito e do *bullying* dirigidos aos indivíduos deficientes dentro das instituições escolares

A respeito disto, os autores de T18 afirmam ser necessário “o papel da escola na promoção de práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento da diversidade humana, com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade pautada pelo respeito e aceitação das diferenças” (AGRIPINO-RAMOS; SALOMÃO, 2014, p.8).

Em T14 também é abordada a questão da exclusão que os indivíduos deficientes por vezes passam.

A exclusão deste grupo social – as pessoas com deficiência – tem início desde a infância. Ainda hoje muitas crianças não frequentam escolas regulares e muitas daquelas que estão matriculadas enfrentam diversas barreiras diárias. (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p.3)

Duas questões bastante interessantes aparecem nesta citação. A primeira faz referência à um fato que não chegou a ser abordado em nenhuma das fontes de literatura analisadas nesta pesquisa, que é a questão dos alunos deficientes que se encontram fora da rede escolar devido à exclusão e preconceito dos quais são vítimas. A respeito disso sabemos que um caso de inclusão escolar mal sucedido pode gerar o abandono escolar para tais indivíduos.

E a segunda questão citada pelos autores refere-se às dificuldades que são encontradas por tais indivíduos não somente no ambiente escolar, mas em todas as esferas de sua vida. Ao citar as “diversas barreiras diárias”, os autores se referem aos obstáculos que essas pessoas precisam enfrentar por ainda não terem as condições adequadas de acessibilidade para sua inserção nos diversos setores sociais e educacionais.

A inclusão, assim, não deve buscar a mera inserção do aluno na sala de aula regular. Mas deve ocorrer de modo a garantir para tais indivíduos uma qualidade de vida mais satisfatória, e conquista de sua própria autonomia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando o método de análise bibliográfica, foi possível observar o que os relatos produzidos dentro da temática “*a inclusão escolar do aluno com TEA*” trazia. Dentre as produções selecionadas e analisadas nesta pesquisa, encontravam-se diversas fontes de dados: relatos de educadores, produções acadêmicas de pesquisadores, coletas de entrevistas de agentes participantes do processo de inclusão escolar deste aluno. No processo de enquadramento clínico do TEA, foram analisadas produções nas áreas de saúde, justamente por estas trazerem os conhecimentos específicos sobre as características inerentes a este indivíduo.

Para a abordagem da temática da inclusão escolar deste indivíduo, recorreu-se ao método de leitura e análise dos documentos legislativos que trazem as garantias e direitos do aluno com TEA dentro do ensino regular.

Na legislação voltada ao cuidado oferecido à pessoa com TEA, dentre os direitos e a acessibilidade assegurados, encontra-se a inclusão social e escolar destes indivíduos. No caso da inclusão escolar, em específico, compreende-se o quanto esta é essencial para o desenvolvimento cognitivo e inserção social destas pessoas.

Embora a inclusão escolar dos indivíduos com TEA esteja prevista pela legislação específica, após a leitura e análise das fontes de literatura especializada na temática, percebeu-se a reincidência de relatos que narravam as dificuldades presentes nesta área. Dentre as dificuldades citadas, encontram-se tanto situações de dificuldades enfrentadas pelos educadores, como enfrentadas pelos alunos, e até pela própria equipe gestora da instituição escolar.

Outro aspecto bastante citado dentre as fontes - analisadas foi a menção ao trabalho da equipe multidisciplinar junto ao aluno com TEA. Os relatos encontrados mostraram que, em relação a este tema em particular, as opiniões se dividiam em dois grupos: um primeiro, que salientava a importância deste trabalho e que ainda afirmava a necessidade deste para o desenvolvimento do aluno; enquanto o segundo grupo relatava experiências insatisfatórias nesta área, e a necessidade de uma reformulação na maneira pela qual este trabalho multidisciplinar se dá.

Na análise do tema *experiências* foi possível conhecer como a inclusão escolar do aluno com TEA está ocorrendo no ensino regular. Neste tema foram trazidos alguns

trechos bibliográficos de relatos detalhados de educadoras sobre os resultados que estão sendo obtidos neste processo.

A opinião das educadoras em relação ao processo de inclusão do aluno com TEA no ensino regular, foi estudado no tema *sobre a educação inclusiva*, a partir de fontes de literatura que continham relatos e trechos de entrevistas realizadas com professoras.

O último tema estudado, intitulado *fragilidades da inclusão*, serviu para que, após realizado trabalho de análise dos demais temas anteriormente abordados, pudessem ser notados algumas dificuldades ainda existentes no processo de inclusão escolar. Fatores como a falta de preparo da escola e dos professores, o preconceito, a falta de estrutura da instituição escolar para receber tais alunos foram citados e enquadrados dentro deste tema.

A análise realizada no trabalho possibilitou o acesso e o conhecimento aos relatos que estão sendo produzidos dentro da temática da inclusão escolar do aluno com TEA na sala de aula regular. Os dados obtidos com a análise demonstraram que, diante do cenário que se encontra nesta área, é urgente a necessidade por uma reformulação educacional.

A inclusão dos alunos com TEA no meio escolar vêm ocorrendo de uma forma bem diferente daquela que se busca para um processo de inclusão efetivo. Os dados mostram que a inserção do aluno na instituição escolar regular não implica necessariamente na sua inclusão de fato.

Para que se alcancem novos resultados nesta área, mudanças na formação de professores e de agentes educacionais, e uma reforma das instituições escolares, são citados.

Uma inclusão escolar efetiva das pessoas com TEA só ocorrerá quando seus direitos forem cumpridos, de modo a garantir-lhes acessibilidade nos setores sociais e educacionais em condições igualitárias em relação aos demais indivíduos.

REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. S. A.; SALOMÃO, N. M. R. Autismo e síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.19, n. 1, p. 103-114, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372214390010>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Dsm-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=wSb3AwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=dsm+v+pdf&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiz9pD1qoPKAhXHHZAKHZmcATIQ6AEIMDAB#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (Parte 1). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.18, n.2, p.314-338, jun.2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-182-0314.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.
- BARBOSA, A. J. G.; CONTI, C. F. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572011000200005>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista brasileira educação especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>>. Acesso em: 11 ago. 2016.
- BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193876>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BOCCATO, V.R. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v.18, n.3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista educação especial**, Santa Maria, v.25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Editora MS. 2013.

Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da ação social. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/ CORDE, 1994.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 jul 2016.

BRENTANI et. al. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.35, Supl.1, p.S62- S72, mar. 2013. Disponível em: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-autismo/tratamentos-do-autismo/>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

COLAÇO, V. F. Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n.3, p.333-340, 2004. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a06v17n3.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

CORDEIRO FREITAS, L.; PEREIRA DEL PRETTE, Z. A. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79928611004>>. Acesso em 27 jun. 2016.

CRESTANI, A. H.; OLIVEIRA, L. A.; VENDRUSCOLO, J. F.; RAMOS-SOUZA, A. P. Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 1, p. 228-237, jan./fev. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n1/188-11.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2016.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista**

Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v.18, n.2, p.307-313, jun. 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/14154714.2015v18n2p307.9> >. Acesso em: 30 dez. 2015.

GADIA, C.A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N.T.; Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n.2 Supl. p.S83-S94, abr. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.

687705, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 27 jul. 2016.

GÓES, R. S. **A escola de educação especial**: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. 2012. 99 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAIVA JÚNIOR, F.; RIBEIRO, S. Número impressionante: uma em cada 100 crianças tem autismo. **Revista Autismo**, Içara, ano 1, n. 0, p.29-32, set. 2010.

Disponível em:

<<http://www.revistaautismo.com.br/revistaautismo0.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria**: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KWEE, S.; SAMPAIO, T.M.; ATHERINO, C.C. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.11, n.2, p.217-226, abr./jun. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para intervenção precoce no autismo. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.24, n.1, p.105-114, jan./mar. 2007. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a12.pdf>>. Acesso em: 30 dez.2015.

LEMOS, E. L. M. **Inclusão de crianças autistas**: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar. 2012. 192 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia social) – Programa de pós-graduação em Psicologia social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LÜDKE, J. P. R. **Autismo e inclusão na educação infantil**: um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27 p. Monografia (Especialização em Psicologia Escolar e Educacional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista educação especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 31 mai. 2016.

MAROCCO, V. **Sujeitos com autismo em relações**: educação e modos de interação. 2012. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MECCA, T. P.; ANTONIO, D. A.; MACEDO, E. C. Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: implicações para a aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v.29, n.88, p.66-73, abr. 2012. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n88/09.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

MELLO, A. M. S. **Autismo: Guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/images/home/Downloads/guiapratico.pdf>> Acesso em 27 jan 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10 ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2007. Disponível em:

<http://www.medicinanet.com.br/cid10/1569/f84_transtornos_globais_do_desenvolvimento.htm> Acesso em 18 fev 2016.

ORTIZ, V.K.; AGUIAR, L.C.; ANTINO, M.E.; Revisão histórica e do quadro clínico sobre síndrome de Asperger. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.26, n. 3, p.211, set. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462004000300012&lang=pt> Acesso em: 30 dez. 2015.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação**, Campinas, v. 10, n. 1, jul./dez 2012. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28> Acesso em 29 jan 2016.

RIBEIRO, A.; CRUZ, M. R.; CAVALCANTI, J. Da (in)diferença à intervenção: o contributo da educação intercultural na Educação Especial. **Revista educação especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 13-30, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 31 abr. 2016.

RICARDO, L. S. **Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar Piagetiano**. 2011. 120 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pósgraduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RIOS, C.; ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R.; NASCIMENTO, L. F. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**, Botucatu, v.19, n.53, p. 325-336, fev. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141432832015000200325&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15. mai. 2016.

RODRIGUES, I. B.; MOREIRA, L. E. V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a06.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012. 173 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANINI, C. **Autismo e inclusão na educação infantil**: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora. 2011. 174 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C.A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 99-105, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista. **Revista brasileira educação especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, out./dez.. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400349&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TAMANHAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.13, n.3, p.296-299, jun.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. **Revista educação especial**, Santa Maria, v.26, n. 47, p. 587-602, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

Miriam Godoy Penteado

Professora do Departamento de Educação Matemática

Ana Ferro

Graduanda no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia