



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ÉRICA PATRÍCIA DE MELO GALDINO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE
DELMIRO GOUVEIA/AL.**

**DELMIRO GOUVEIA – AL
2018**



ÉRICA PATRÍCIA DE MELO GALDINO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE
DELMIRO GOUVEIA/AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* do Sertão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos.

DELMIRO GOUVEIA – AL
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Larissa Carla dos Prazeres Leobino – CRB-4 2169

G149c Galdino, Érica Patrícia de Melo

Considerações sobre o transtorno do espectro autista na sala de aula : um estudo de caso numa escola pública de Delmiro Gouveia/Al / Érica Patrícia de Melo Galdino. – 2018.

51 f. : il.

Orientação: Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos.
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas pedagógicas. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Título.

CDU: 376

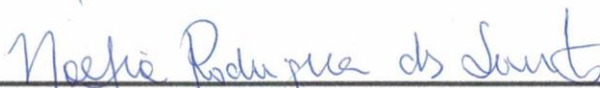
ÉRICA PATRÍCIA DE MELO GALDINO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE
DELMIRO GOUVEIA/AL**

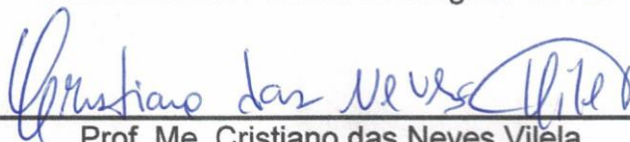
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Alagoas, UFAL, como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia, tendo como orientadora a
Professora Ma. Noélia Rodrigues dos
Santos.

Aprovado em 16/05/2018

BANCA EXAMINADORA



(Orientadora) Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos.
Universidade Federal de Alagoas-UFAL



Prof. Me. Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Alagoas-UFAL



Profa. Ma. Geisa Carla Gonçalves Ferreira
Universidade Federal de Alagoas-UFAL

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, minha gratidão a Deus, com seu amor de pai, que me conduziu, me deu coragem e fé, para que eu pudesse acreditar em meus sonhos. Na minha liberdade, escolhi ser professora, mas creio firmemente que antes de qualquer desejo de meu coração, o Espírito Santo de Deus já trabalhava isso em mim, toda glória lhe seja dada por sua infinita bondade e, também, por permitir-me o sopro de vida, conduzir-me em meio às ocupações necessárias: vida missionária, pessoal e profissional e por ter conseguido concluir este Trabalho de Conclusão de Curso.

À minha família por sempre acreditar em mim, incentivando-me a prosseguir nos estudos, sempre tivemos um relacionamento baseado no diálogo mediado pelo respeito.

Ao meu amado, Cledir Sousa, por sempre me apoiar e me incentivar a manter a fé, um presente de Deus em minha vida!

À minha avó, Quitéria, pelo seu amor, sua docilidade e força, minha primeira formação e singular Universidade, foi a partir do teu exemplo!

Ao meu avô, Luiz, por sua infinita paciência e ação, em sempre fazendo o possível para ajudar seus quatro netos!

Aos meus irmãos, Edjane, Jailton e Jackson, vocês três representam um postulado, cujo amor, não precisa ser demonstrado.

À minha mãe, Cleide, por sua bondade e verdade; grande guerreira; sinto-me orgulhosa por tê-la como minha mãe, pois sempre me mostrou sem dizer nenhuma palavra, que ser destemida, significa ser honesta.

Ao meu pai, José Galdino, pela torcida e orações, sempre me incentivando a acreditar que eu posso mais do que eu estou fazendo.

À minha amada Igreja Católica Apostólica Romana, pois desde o ano de 2002, direta e indiretamente, cada pessoa presente nos movimentos: Legião de Maria, catequese e TLC tiveram palavras de incentivo para comigo.

Aos meus queridos alunos, assim como direção e coordenação e todos os envolvidos na rede Municipal de Ensino, Estadual e particular. Lembro com muito carinho, que ao final do meu ensino médio Magistério, na colação de grau, estava presente a secretária de Educação do Município, Rizalva Monteiro. A turma na qual eu fazia parte era a última a ser formada no nível Magistério na Escola Municipal

Professora Virgília Bezerra de Lima, em vista disso, a secretária se pronunciou dizendo que o (a) aluno (a) que ingressasse na universidade nos primeiros lugares do vestibular iria dar uma oportunidade na docência do município. Sucedeu que, fui a discente aprovada na UFAL e na UNEB, ambas as universidades para o curso de Pedagogia. Dessa forma, já havendo os professores da escola conversado com Rizalva, a convenceram, e passei a trabalhar pelo município durante um ano e, após, através de processo seletivo, passei a trabalhar pelo Estado. Nesses anos de graduação, bem como nas escolas em que estive e estou trabalhando, pude ter uma valiosa experiência, que agregou muito a minha paixão pela docência.

À minha orientadora, Noélia Rodrigues, pela paciência e tempo dedicado à orientação desta produção do meu TCC que por sinal foi árduo, mas compensatório, gratidão infinda!

A esta universidade (corpo docente, direção, administração, pessoal da limpeza, vigias), pela oportunidade de enxergar novos horizontes.

A todos os meus colegas por juntos percorrermos esta caminhada universitária, em especial às amigas Tatiane, Jucileide, Evilania, Irian, Poliana, Denise, Samara, Eliane, Cícera, Jane, Thamires.

A todos os participantes da pesquisa.

Muito obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para a minha formação acadêmica na Universidade Federal de Alagoas.

*Isto é uma ordem:
Sê firme e corajoso.
Não te atemorizes;
Não tenhas medo;
Porque o Senhor está contigo,
Por onde quer que fores.*

Josué, 1, 9.

RESUMO

Este trabalho tem a pretensão de abordar algumas considerações sobre o TEA, e como objetivo central refletir sobre as práticas pedagógicas, utilizadas na sala de aula regular para a inclusão do estudante autista. Como objetivos específicos: identificar quais as metodologias aplicadas pelo(a) professor(a) em sala de aula para o favorecimento da pessoa com autismo; reconhecer se é efetivada a inclusão do discente em sala de aula; identificar as possibilidades e os desafios dos docentes, bem como compreender as características dessa síndrome. Foram utilizados livros, documentos, artigos científicos, revistas, entre outros. Autores como Mazzota (1996), Mantoan (1997), Fácion (2009), Rodrigues (2011), Carvalho (2000), Cunha (2010), Chiote (2013), como a pesquisa foi realizada em apenas uma escola, este estudo se caracteriza como estudo de caso, qualitativo, realizado por meio de questionário com questões abertas, a partir da análise, foram elaboradas 4 categorias: 1) Conhecimento sobre autismo; 2) Inclusão do Estudante com autismo em sala de aula; 3) Metodologias aplicadas e 4) Dificuldades referentes ao estudante com TEA. Os resultados encontrados evidenciam os desafios frente ao processo de inclusão relacionado à pessoa com autismo, à falta de formação para os profissionais, bem como todos os envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas.

RESUMÉN

Este trabajo tiene la pretensión de abordar algunas consideraciones sobre el TEA, y como objetivo central reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, utilizadas en el aula regular para la inclusión del estudiante autista. Como objetivos específicos: Identificar qué metodologías aplicadas por el (a) profesor (a) en el aula para el favor de la persona con autismo; reconocer si se efectúa la inclusión del estudiante en el aula; identificar las posibilidades y los desafíos de los docentes, así como comprender las características de este síndrome. Se utilizaron libros, documentos, artículos científicos, revistas, entre otros. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, que se caracteriza por un estudio de caso, cualitativo, realizado por medio de cuestionario con preguntas abiertas, a partir del análisis, se elaboraron 4 categorías: 1) Conocimiento sobre autismo; 2) Inclusión del estudiante con autismo en el aula; 3) Metodologías aplicadas y 4) Dificultades referentes al estudiante con TEA. Los resultados encontrados evidencian los desafíos frente al proceso de inclusión relacionado a la persona con autismo, a la falta de formación para los profesionales, así como a todos los involucrados en ese proceso.

Palabras clave: Inclusión. Trastorno del Espectro Autista. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Saúde Mental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria de educação Especial
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado ao professor

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	14
2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E NO BRASIL.....	14
2.2 UM NOVO OLHAR SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DO SÉCULO XX	16
2.3 AÇÃO DOCENTE <i>VERSUS</i> PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	18
CAPÍTULO 3: DESMISTIFICANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- TEA	23
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS.....	23
3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TEA.....	27
3.3 NECESSIDADES EDUCACIONAIS DA PESSOA COM AUTISMO.....	29
3.4 INCLUSÃO DA PESSOA COM TEA NA SALA DE AULA REGULAR	30
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES SOBRE TEA NA SALA DE AULA, UM DESAFIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA	35
4.1 ETAPA METODOLÓGICA	35
4.2 FERRAMENTA DE COLETA DE DADOS	35
4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	36
4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICE 1.....	51

1 INTRODUÇÃO

A temática: Considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista na sala de aula: um Estudo de caso numa escola pública de Delmiro Gouveia/AL, tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula regular para a inclusão do estudante autista do 8º ano, 13 anos de idade, de uma instituição pública. Para compreendermos esse processo, escolhemos uma escola, na zona urbana, no município de Delmiro Gouveia, no Estado de Alagoas.

O presente tema se consolidou a partir da indagação de como se trabalhar a formação do estudante autista no ambiente escolar que lhe favoreça inclusão. No período de estágio no Ensino Médio Normal Magistério, a pesquisadora teve seu primeiro contato com uma criança com essa síndrome e questionou-se sobre as práticas pedagógicas utilizadas para a mesma, em seguida, após tal inquietude, ingressou na graduação em Licenciatura em Pedagogia na UFAL, e ao se deparar com a disciplina de Educação Especial, que de maneira tão rápida se findou, seus anseios, não conseguiram ser amenizados, havia sede, precisava-se conhecer mais e aprender, isso a instigou, e em 2015, sabia que o Trabalho de Conclusão de Curso teria que ser sobre autismo, esse universo até então desconhecido e tão desafiador.

Dessa forma, tivemos como objetivos específicos: identificar quais as metodologias aplicadas pelo (a) professor (a) em sala de aula para o favorecimento da pessoa com autismo; reconhecer se é efetivada a inclusão do discente autista em sala de aula, identificar as possibilidades e os desafios dos docentes bem como compreender o autismo e suas características.

Para dar embasamento teórico à pesquisa faz-se necessário a revisão bibliográfica de estudos já desenvolvidos por outros pesquisadores, então, foram utilizados livros, documentos, artigos científicos, revistas, entre outros. Assim sendo, autores como Mazzota (1996), Mantoan (1997), Vigotsky (1998), Fácion (2009), Rodrigues (2011), Cunha (2010), Chiote (2013), Grandin (2013) fundamentaram esta pesquisa.

Nosso estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, já que estuda as experiências individuais. A pesquisa de campo nos possibilitou vivenciar e perceber as práticas pedagógicas dos professores de uma escola da rede de ensino público

e, para isso, foi utilizado um questionário com 4 perguntas direcionadas para professores e auxiliar que trabalham na escola escolhida.

O trabalho está dividido em três capítulos, mais a introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo temos como objetivo delinear uma breve revisão de literatura sobre a Educação Especial e a forma como as políticas públicas foram pensadas e construídas em direção à educação inclusiva, tratando de marcos legais nacionais e internacionais que asseguram o direito de igualdade, garantindo que todos os alunos devem frequentar o sistema regular de ensino, o segundo capítulo visa uma revisão de literatura sobre o TEA, assim como reflexões sobre práticas educativas inclusivas, refletindo sobre a inclusão da pessoa com autismo na sala de aula regular e o último se tratando das análises e discussões a cerca dos dados obtidos pela coleta de dados.

Com esta pesquisa busca-se analisar as metodologias aplicadas pelos professores ao discente com TEA, e fortalecer reflexões acerca de futuros estudos sobre a prática inclusiva no sertão alagoano.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Nesse capítulo temos como objetivo delinear uma breve revisão de literatura sobre a Educação Especial e a forma como as políticas públicas foram pensadas e construídas em direção à educação inclusiva, tratando de marcos legais nacionais, e internacionais que asseguram o direito de igualdade, garantindo que todos os alunos devem frequentar o sistema regular de ensino. É importante conhecermos esses marcos para compreendermos melhor a atual Política Nacional de Educação Especial, sabendo que a Educação Inclusiva é fruto de processos históricos, de análise, de tomada de consciência política e social, mobilização política de minorias e setores engajados.

2.1 Breve percurso histórico da Educação Especial e Inclusiva no Mundo e no Brasil

Atualmente, muito se fala e se discute sobre inclusão. Essa realidade vem se destacando pela implantação de leis e diretrizes da educação para todos com vistas à universalização do acesso a educação, resultando na inserção de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Partindo dessa perspectiva, os profissionais de educação tem percebido que este processo de inclusão tem sua importância para o desenvolvimento do sujeito, bem como para a sociedade, e assim estão compreendendo que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas.

Nesse sentido, a inclusão escolar torna-se um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Historicamente, a Educação Especial é uma área de estudo relativamente nova no campo da Pedagogia. Deficientes intelectuais, pessoas com deformidades físicas ou que não falavam e outras, foram por muitos séculos excluídos do processo de aprendizagem acadêmica e da participação ativa em sociedade em virtude das diferenças que apresentavam, pois não tinham valor social algum.

Na Antiguidade e entre os povos primitivos, o tratamento destinado às pessoas com deficiências assumiu dois aspectos distintos: o primeiro tratava-se de “extermínio, pelo sujeito ser considerado grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; o segundo tratava-se de proteção

e sustento, para ganhar simpatia dos Deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra” (CORREIA, 2008, p. 372).

Vale ressaltar que os hebreus viam a deficiência física ou sensorial como uma espécie de punição divina, e impediam qualquer pessoa com deficiência de ter acesso a serviços religiosos (GONÇALVES, 2010, p.72).

Durante a Idade Média, o corpo e a alma eram valorizados. Os indivíduos que não se enquadravam nos padrões “normais” eram estigmatizados. A perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Durante os séculos XVI e XVII, o espiritismo e a bruxaria dominaram as sociedades afetando a visão da deficiência, de onde decorriam julgamentos morais, perseguições, encarceramentos, até a morte. De acordo com Fernandes:

Inicia-se, então, no século XVI, o chamado período da segregação das pessoas com deficiências em instituições, que tinha o objetivo de enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como os leprosos, os paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados. (2006, p.22).

Contudo, a partir do século XVI essa realidade foi sendo transformada a partir das mudanças nas formas de organização da vida produtiva e material dos homens. Assim, a sociedade passou a se preocupar com essa classe de pessoas e surgiram então, as primeiras instituições voltadas para o atendimento de deficientes. Segundo Fernandes:

No século XVII, são criadas as primeiras instituições filantrópicas voltadas ao atendimento de cegos e surdos e, apenas no século XX, as instituições são motivadas por lutas sociais em torno dos direitos humanos ampliam o atendimento especializado a diversos grupos excluídos e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência, como é caso dos superdotados. (2006, p.16).

Com as mudanças que foram acontecendo foram criadas nos séculos XVIII e XIX no continente europeu diversas instituições que funcionavam como asilos, escolas ou oficinas de produção. Asilos pelo fato de abrigar e alimentar os internos, as escolas, oferecendo conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos e oficinas de produção, pois os sujeitos deficientes constituíam mão de obra barata no processo inicial de industrialização. (FERNANDES, 2006, p.44).

2.2 Um novo olhar sobre a pessoa com deficiência a partir do século XX

Porém, somente no século XX é que se inicia a mudança da concepção de atendimento às pessoas com deficiência. A concepção de educação especial, tal como a conhecemos hoje, surge nos anos 60 na Dinamarca sendo denominada como um processo de integração e não de inclusão. De acordo com Mantoan:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão /aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem as suas exigências. (2003, p.21).

Compreende-se a partir das palavras da autora acima que a estrutura de ensino para atender as pessoas com deficiência não acontecia dentro do princípio de Educação para Todos. Assim, buscando a efetivação de políticas de inclusão que dá oportunidade as pessoas com necessidades especiais de mostrar sua capacidade de vencer obstáculos e quebrar barreiras preconceituosas, em 1973, o Ministério de Educação e Cultura - MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e as pessoas com superdotação.

Na década de 90 surge o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, documento legal que intensificará o direito à igualdade de oportunidades de aprendizagem, no qual a escola e seus profissionais devem estar preparados para acolher, educar e garantir a permanência e progressão satisfatória de todos os seus alunos.

Ainda na década de 90 surge também a Declaração de Salamanca, merecendo aqui destaque um trecho desse documento que esclarece as características de uma escola efetivamente inclusiva:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, s/p).

Vale enfatizar que esse princípio ganha força com a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 pelo governo brasileiro, com a atual LDB –

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 93/94/96, pela realização de uma série de reuniões envolvendo organismos internacionais como a UNICEF e a UNESCO.

A escola de hoje que inclui a todos demanda apresentar um novo olhar sobre a pessoa com deficiência. É necessário quebrar paradigmas, refletir sobre sua prática, questionar o seu projeto político pedagógico e verificar se o mesmo está voltado para atender às diferenças. Fácion (2009, p. 121) explica que é preciso

Mudar o paradigma significa pensar que queremos uma educação especial para todos e um mundo especial para cada um de nós, em que nosso olhar esteja atravessado pela dignidade e pelo respeito aos outros e às suas diferenças. Esse é um processo gradativo, que possui como pré-requisitos ÉTICA e RESPONSABILIDADE. (FÁCION, 2009, p. 121).

A ideia de inclusão sugere que na escola todos sejam valorizados, suas potencialidades exploradas, para que, tanto alunos como educadores sejam sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p.121).

A necessidade de tornar a escola mais inclusiva, acessível para todos tem gerado diversas discussões tanto no meio pedagógico, quanto no jurídico. Apesar disso, ainda existe um distanciamento entre a teoria proposta e a prática adotada nas escolas públicas brasileiras. Ao mesmo tempo em que existe um preconceito mascarado, também é possível verificar diversos profissionais dedicados a melhorar a situação da Educação Especial no Brasil, começando pelo termo utilizado para identificar os alunos com necessidades especiais, muitas vezes adotado de forma errônea. Segundo Mazzotta (1996), é necessário enfatizar que as expressões “deficientes” e “portadores de necessidades especiais” são consideradas inadequadas:

A expressão apropriada para o alunado da educação especial, numa abordagem “dinâmica” seria “educandos com necessidades educacionais especiais”. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações [...] (MAZZOTA, 1996, p.118).

2.3 Ação Docente *versus* Paradigmas na Educação Especial e Inclusiva

Um dos principais questionamentos a respeito da Educação Especial é de que forma ocorre a ação pedagógica. De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a ação pedagógica deve ser norteada por princípios específicos: normalização, integração e individualização. Teoricamente, esses princípios, dentre outros, devem estar interligados durante o processo de inclusão. A ideia de normalização é vista como base filosófico-ideológica da integração e consiste em:

[...] oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras têm acesso [...] respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres (BRASIL, 1994, p.16).

Ao contrário da descrição sobre normalização proposta pela SEESP, Mrech (2001, p.5) considera que este princípio trata da “colocação seletiva do indivíduo portador de necessidade especial na classe comum. Neste caso, o professor de classe comum não recebe um suporte do professor da área de educação especial”. Mrech (2001) também enfatiza que na normalização estudantes precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe comum. Analisando por essa perspectiva, nota-se que é preciso ir além da normalização para que haja inclusão. Caso contrário, o termo servirá apenas para definir um ato de inclusão física, sem amparo pedagógico algum.

De acordo com a SEESP, o princípio da integração refere-se à igualdade entre os indivíduos e a participação ativa dos educandos com necessidades educacionais especiais. Neste aspecto encontra-se a grande polêmica: Até que ponto a integração gera ou proporciona a inclusão? Conforme afirma Arnaiz (2005), o conceito de integração apresenta variações que torna possível um questionamento sobre a forma como é adotado nas escolas, muitas vezes considerada segregativa, tendo em vista a consolidação de classes especiais ou assistência aos alunos com necessidades educacionais especiais com ingresso na classe regular de forma seletiva:

Na integração, para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns. Na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais (ARNAIZ, 2005, p.14).

Para incluir com qualidade surge a Declaração de Salamanca, um documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em junho de 1994, na Espanha. Tal Conferência contou com a presença de representantes do governo de 88 países e de 25 organizações internacionais.

As proposições associadas à Educação Inclusiva no Brasil têm se baseado intensamente nos princípios desta Declaração, que depois de vinte e seis anos do Relatório Warnock (1978, s/p), retoma a discussão sobre a expressão “necessidade educacionais especiais”. De acordo com a Declaração, tais sujeitos são: “Todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (Carvalho, 2000, p.43).

Tal expressão é agora retomada sob um novo paradigma: o da inclusão, ou da escola de qualidade para todos.

A seguir serão citados alguns pontos referentes ao texto da Declaração de Salamanca, que orientam as possibilidades de concretização de uma escola inclusiva: “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios” (Salamanca, 1994, s/p). Conforme Salamanca 1994 sabemos também que:

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (UNESCO, 1994).

No Brasil, o movimento de integração de alunos com necessidades educativas especiais fortaleceu-se no início dos anos oitenta, quando começaram a surgir estudos sobre o tema. Importante lembrar aqui a influência do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1981, na ampliação deste debate.

Temos no Brasil, disposições legais que possuem uma perspectiva de rompimento com a prática segregacionista nas escolas. Ainda sim, as políticas públicas associadas a esses dispositivos têm demonstrado grande fragilidade e discricção quanto a seus avanços. Apesar da existência de leis que propõem mudanças no contexto escolar, são necessários investimentos que se refiram a projetos político-pedagógicos que consigam realmente pôr em prática a legislação. Lembremos que educação inclusiva deve ser sinônimo de uma educação de

qualidade, que assegure uma escola integradora para todos os alunos e somente com a contínua transformação da escola é que poderemos garantir uma educação em sintonia com essa perspectiva.

No final da década de oitenta há uma intensificação da preocupação em relação às políticas públicas que favorecem sujeitos com necessidades educativas especiais. Nota-se, na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que substituiu os textos da Lei 4024/61 e da Lei 5692/71, uma atenção com a educação desses sujeitos.

Segundo a Lei 9394/96 (LDB), no artigo 58, entende-se por educação especial:

A modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais.

§ 1º - haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para as peculiaridades da clientela de classe especial.

§ 2º - o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - a oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem início na faixa etária de zero aos seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1994).

De acordo com Tezzari e Baptista (2000), esta ampliação da discussão sobre a Integração de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino:

Tem encontrado pontos de forte complexibilidade, que poderíamos identificar como focos de problematização: formação dos educadores; polêmica relativa ao conhecimento pedagógico e o conhecimento específico da educação especial; atendimentos oferecidos aos sujeitos considerados "graves", dentre outros (TEZZARI; BAPTISTA, 2000, p.2).

O movimento pela inclusão no Brasil cresceu e gerou diversas discussões sobre a estrutura do ensino atual. Como qualquer cidadão, todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais têm direito de estudar. E é exatamente para assegurar esse direito que surge a chamada Educação Inclusiva.

O movimento da Educação Inclusiva fez aflorar a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para sua situação de exclusão no processo educacional. Dessa forma, os avanços mostram que os sistemas educacionais estão em processo de transformação e refletem uma nova visão do direito à educação que começa a transpor a concepção tradicional de ensino, alterando as concepções sobre a educação das pessoas com deficiência, exigindo

uma mudança na formação de professores e um planejamento dos recursos necessários para efetivar a Educação Inclusiva.

Constatamos que, apesar dos avanços relativos à Educação Especial, as modalidades de intervenção entendidas como aquelas “adequadas” aos sujeitos considerados “graves” ainda se afastam de uma valorização da intervenção educativa. Acreditamos que a pesquisa constitui um importante meio para ampliarmos o nosso conhecimento, problematizarmos a atual realidade e nos instrumentalizarmos para a construção de novas alternativas.

Quando falamos em educação inclusiva a mesma não é limitada somente a inclusão nas redes regulares de ensino de alunos que apresentam alguma deficiência. Educação inclusiva, conforme colocação de Booth (1997) é atenuar as desigualdades e desvalorizações que muitos alunos sofrem seja em relação a sua deficiência, rendimento escolar, condição socioeconômica, gênero, estilo de vida ou sociedade. Mrech (2001) entende que educação inclusiva é o processo de inclusão dos alunos de necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os seus graus. Sabendo que a “diferença” é um atributo de todo ser humano e que processo de inclusão é benéfico para todos, sendo necessário olhar para o outro e ver as suas particularidades e especificidades.

Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim, a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, quando são expulsos e suspensos, por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas. (FERREIRA, 2005. p. 43)

A ação de cada um de nós, dos órgãos e instituições, deve ser pensada e executada no sentido de divulgar os direitos, a legislação e programar ações que garantam o acesso de todos.

Apesar de assegurada em lei, a Educação Inclusiva ainda é pouco praticada no nosso país, pois exige um novo padrão de escola. É preciso não só modernizar os aspectos estruturais, mas também aperfeiçoar as práticas pedagógicas e aliar-se a comunidade para atender às diferentes condições dos indivíduos.

A Constituição Brasileira de 1988 da garantia ao ensino fundamental regular de todas as crianças e adolescentes. O termo “educação para todos” deixa claro que a criança ou o adolescente com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência na escola.

Paula (2004) comenta que a Educação Inclusiva embora tenha sido bandeira da Educação Especial, não implica somente em incluir a pessoa com necessidade educacional especial no sistema regular de ensino, diz respeito a um sistema educacional que dê respostas educacionais com qualidade ao conjunto das pessoas.

Por se tratar de um processo relativamente novo, provoca muitos medos e resistências na família, educadores e educandos. A inclusão nunca se realizará de maneira impositiva porque cairíamos nos modelos de tirania desrespeitando o momento de cada um.

Para que crianças com necessidades educacionais especiais possam ser inseridas numa situação em que todos as considerem “normal” é necessário desenvolver estratégias adequadas e devidamente planejadas.

A nova proposta educacional tem como base a acessibilidade, o projeto político pedagógico, a criação de redes e parcerias, a formação continuada de professores e o atendimento educacional especializado de professores.

A ênfase dessa problemática está pautada em especial no papel do professor, pois, para muitos especialistas ele tem um papel fundamental na implantação da educação inclusiva e para tanto precisa de uma formação mais adequada, condizente com a atual demanda. A concepção tradicional de heterogeneidade característica da formação da grande maioria dos profissionais tende a fazer do aluno objeto de idealização de um ser que tem uma forma única de aprender como numa fórmula. A inclusão conflita com essa postura e obriga a releitura do presente sistema educacional. (VELTRONE; MENDES, 2007, s/p)

Todas as pessoas com necessidades educacionais especiais têm direito de usufruir de condições de vida normais e possíveis, na sociedade em que vivem, precisam ter oportunidades, garantir direitos de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade, em especial, pelo sistema educacional.

3 DESMISTIFICANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste capítulo abordamos uma breve literatura sobre este transtorno, trazendo características gerais, do Espectro Autista, apresentando as necessidades educacionais especiais, e reflexões sobre práticas educativas inclusivas buscando compreender que a inclusão é direito e não assistencialismo e, discutindo sobre a pessoa com autismo na sala de aula regular.

3.1 Considerações sobre o autismo e práticas educativas inclusivas

A primeira descoberta com descrições médico-pedagógicas é datada de 1800, na qual o médico Jean Itard estuda um menino, encontrado no Sul da França, resistindo a qualquer tentativa de contato, ágil na fuga e aparentando também surdez por não manter comunicação alguma.

O pesquisador, em seu estudo, constatou que o garoto não apresentava apenas dificuldades orgânicas, mas também associadas a uma privação do contato social. Em seguida, anos após tal inquietude, outros estudos provieram de Leo Kanner, ano de 1943, os quais configuram de modo exitoso as ideias de que as relações sociais e afetivas são defasadas. E como se o contato físico, os movimentos, os ruídos, não existem ali, e uma solidão extrema. Também há o déficit na comunicabilidade, ou seja, existe o mutismo, a ecolalia e o uso de palavras estranhas seguidas da obsessiva igualdade na rotina onde mudanças de ambiente são consideradas com muito dissabor, além da memória que guarda material sem sentido e da hipersensibilidade a estímulos, reagindo intensivamente a pequenos ruídos. Esses aspectos são amplamente discutidos como déficit na cognição social, uma vez que esta é a inserção de várias áreas: perceptiva, cognitiva, social e emocional, como Lamb & Sherrod (1981). Acometendo cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que entre meninas.

Um outro estudioso, Hans Asperger, posteriormente aos estudos de Kanner, revela que o autista apresenta déficit nas relações sociais e afetivas, déficit na comunicação e linguagem, caráter obsessivo, comportamentos e atividades alheias as condições do meio no qual esta inserido. Ambos os pesquisadores abordaram o

autismo revelando em seus estudos algumas semelhanças, bem como algumas diferenças. O que demonstra ditosa semelhança é a falta da comunicação, comum nos dois estudos realizados. O que regurgita diferença é que Asperger preocupa-se com a educação, sendo que para Kanner, é válido apenas compreender quais são as necessidades do autista.

Diante dos significados epistemológicos que o tema autismo apresenta, torna-se necessário proporcionar o real significado das ações educativas inclusivas que integram alunos portadores deste transtorno e que chegam anualmente as escolas regulares. Segundo Silva, Gaiato & Reveles (2012):

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camadas mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012, p. 42)

Assim, afirmam o autismo como: clássico, grave, com retardo mental associado; Autismo em pessoa com alto grau funcionamento; Síndrome de Asperger; Traços de Autismo com características leves, diante disso é preciso olhar o outro considerando suas especificidades e particularidades.

Ruther (1979) argumenta que autismo é uma síndrome comportamental orgânica com déficits: cognitivos, sociais, comprometimento na linguagem e comprometimento social e que, conforme Facion, Marinho & Rabelo (2002), traduz-se em uma síndrome que compromete o desenvolvimento infantil, a qual afeta a habilidade de interagir da criança, sua comunicação, levando-a a interessar-se por atividades estereotipadas. Para tanto, Tanguai (2000), afirma que uma criança autista já nasce com tendências comportamentais natas, tendem a demonstrar dificuldades na expressão facial, apresenta dificuldades em discriminar o rosto da mãe do de outras pessoas, não interage com a mesma, não reconhece o significado emocional e contextual das expressões faciais, gestos e emoções. Essa visão permite objetar o fato da existência do estresse familiar, o que segundo Gomes (2002), passa a ser um termo usado como senso comum que designa estados emocionais da família do autista.

Com efeito, Hocke (1995), defende a ideia de que o estresse e uma emoção extrema proveniente do medo, da raiva, da tristeza, da alegria, através de experiências intensas. Corroborando com o autor, percebe-se que o estresse é fenômeno universal e que, segundo Bradford (1997), o autismo vem a ser um

grande causador de condições adversas na vida de familiares. Por este viés, é válido salientar a grandeza salutar que a escola proporciona ao abrir-se para o acolhimento e a inclusão dessas famílias e seus filhos. A escola desenvolve a educação dos sentidos, o aprendizado das sensações e as transformações dessas em operações como: julgar, comparar, raciocinar, (SOUZA, 2004). Ao receber alunos autistas, a escola executa sua função executiva na conduta de pensamento para a utilização de estratégias certas e suas atividades com objetivo final determinado. Conforme Fuster (2015), a função executiva que a escola deve desenvolver no autista está relacionada ao ato de antecipar, controlar impulsos, flexibilizar pensamentos e ações. O que evidencia a construção autônoma da função executiva do autista, uma vez que está, segundo Goldman (1987), encontra-se implicada impossibilitando a intencionalidade, a planificação e a organização da conduta. O autismo se origina no encontro defeituoso de um ser com o mundo externo, nos dois primeiros anos de vida. (BETTERLHEIM *apud* NASIO, 2001, p. 123).

Vasques (2002) afirma que a inserção do autista numa escola regular com práticas inclusivas é um fator diferencial no desenvolvimento global desses sujeitos. É nítido observar que o professor mediador também precisa realizar a interlocução família-escola, dar retorno sobre todo e qualquer progresso apresentado pela criança no ambiente escolar. Os professores são passivos, camuflados em seus discursos de aceitação. É preciso rever a postura destes frente ao processo da inclusão (RODRIGUES, 2011, p.34). Para Silva Filho, (2012, p. 42):

Políticas públicas brasileira no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais; etc., neste contexto surge formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos.

A aplicação de práticas educacionais inclusivas nas escolas propiciará a aquisição da autonomia para todos os alunos e isso envolve rituais na escola: entrada e saída, rotinas, recreio, hora do lanche, toque do sinal, as brincadeiras, sendo que tais práticas respeitarão as peculiaridades dos alunos, transformando seus padrões comportamentais, trabalharão o afeto, que é parte inseparável de como o autista vê o mundo a sua volta.

Almeida e Martins (2009, p. 17), aludem que:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. (...) em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Assim, a educação tem um grande desafio de ressignificar suas práticas, algo que já vem sendo discutido ao longo da história da educação brasileira. Esta é tida como possível e não apenas fácil. É possível compreender quais são as reais necessidades do autista para auxiliá-lo e garanti-lo o direito à educação como se é ofertado aos demais. Marchesi (2004), afirma que, uma escola para ser inclusiva, necessita de boas intenções, de declarações, documentos e consciência coletiva no enfrentamento de tensões.

No que se refere à construção de práticas educativas de inclusão nas escolas com público autista, as ações aqui mencionadas e discutidas atrairá um múltiplo olhar da SEMED, CRAS, CREAS e Secretaria Municipal de Saúde, passando a assumir um caráter inclusivo. É muito difícil avançar na educação inclusiva se todos, de forma conjunta, não adquirirem competências. (MARCHESI, 2004, p.44). Em análise ao autor, percebe-se que a inclusão se fortalece no movimento coletivo e colaborativo entre: professores, familiares, alunos, gestores e demais órgãos envolvidos no processo.

Vigotsky (1998) apresenta ideias que propiciam práticas educativas de inclusão. Lima (2005) incita que o compromisso de organizar uma educação inclusiva não é fácil e Beyer (2002), observa que o maior desafio é por em prática no ambiente escolar uma Pedagogia comum, sem demarcação, sem preconceitos e sem estigmas.

Então, é através de situações que envolvam todos os alunos que a verdadeira inclusão dar-se-á. A criança autista amplia suas possibilidades, adquire conduta, interage. Para tanto, a cognição social é um processo neurobiológico que permite ao ser humano a interpretação dos signos e a formulação das respostas apropriadas aos mesmos.

Apesar da integração e da inclusão estarem dirigidas à colocação do deficiente na escola, seus conceitos não denotam o mesmo significado. Enquanto a integração espera o aluno deficiente chegar na escola para se adaptar, a inclusão pressupõe que esta escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno. Para a integração, o aluno deficiente já pode ter tido um currículo de passagem pela classe regular, pela especial, voltando para a regular, enquanto na inclusão os alunos deficientes, no

início de sua escolaridade, já deverão estar no ensino regular. É, portanto, toda uma mudança de atitudes, concepções e práticas para atender o alunado da educação especial incluso no ensino regular. (MARTINS, 1996, p. 27)

Corroborando com o autor, o aluno autista em processo de inclusão, apresenta déficit nesta habilidade. Além da imprescindibilidade das práticas inclusivas, o que se pretende com esse trabalho é a desconstrução de barreiras atitudinais. Tezani (2010), diz que o trabalho na escola regular deve conduzir-se através de um planejamento curricular, de uma equipe cooperativa, de comunicabilidade com a família e da prática da ação-reflexão-ação. “Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?” (PIERUCCI, 1997, p.07).

Essas práticas educativas de inclusão não são impossíveis de serem implementadas, pois segundo Beresford (1994), a escola, a família e a sociedade, precisam focar nos aspectos positivos dos autistas. É somente através da efetivação do respeito às diferenças, da erradicação de práticas injustas e conflituosas, da formação docente, da quebra de paradigmas atitudinais, de professores ativos e leitores sobre a síndrome por meio de guias e manuais, da busca intensa por novos métodos e de parcerias com outros profissionais que a escola estará realmente preparada para receber de braços abertos alunos autistas, garantindo-lhes assim o direito à educação, a real educação inclusiva.

3.2 Características Gerais do Transtorno do Espectro Autista-TEA

A literatura nos apresenta que o transtorno do espectro do autismo-TEA-expõe um conjunto de características comportamentais que dão subsídios para um diagnóstico na área. Os estudiosos da temática relatam que as características do TEA foram primeiramente observadas e pesquisadas por Kanner e Asperger. Conforme, Leboyer (*apud* Chiote, 2013) as primeiras publicações que descrevem de forma sistematizada essas características ou sintomas foram os estudos de Leo Kanner em 1943. Já em 1944 outro estudioso, Hans Asperger, posteriormente aos estudos de Kanner, revela que o autista apresenta déficit nas relações sociais e afetivas, déficit de comunicação e linguagem, caráter obsessivo, comportamentos e atividades alheias às condições do meio no qual esta inserido. Características estas

que desde meados da década de 60 até os dias atuais, são utilizadas por profissionais para orientá-los nos diagnósticos.

De acordo com Leboyer (1995 apud CHIOTE, 2013, p. 14) as características clássicas do autismo são:

O isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais [...] Os distúrbios na linguagem verbal e não verbal, como o atraso na aquisição da fala e o seu uso não comunicativo. Algumas crianças não falam outras apresentam ecolalia. [...] A capacidade simbólica é ausente ou limitada, e as expressões gestuais ou mímicas não representam valor simbólico. A necessidade de imutabilidade resulta de resistência a mudanças e em comportamentos fixados, repetidos e estereotipados com apego exagerado a um objeto particular. [...]

Furtado do Monte e Santos (2005, p. 13) além das características acima citadas, abordam outras, tais como:

Contato visual deficiente, ou seja, a criança raramente olha nos olhos das pessoas; dos pais ou de outras crianças; mudança de humor sem causa aparente; usa o adulto como ferramenta, para obter o que deseja, levando-o pela mão até o objeto desejado; problemas de atenção e concentração; hiperatividade, ou seja, constante agitação e movimento (ocorre em um grande número de crianças) ou extrema passividade (ocorre em menor número de crianças). Comunicação receptiva deficiente, ou seja, a criança apresenta grandes dificuldades em compreender o que lhe é dito, não obedece a ordens nem mesmo simples e muitas vezes não atende quando chamada pelo nome.

Para se compreender de forma mais clara o que estamos tratando, vale ressaltar o significado, do termo autismo, na perspectiva colocada por Silva (2012, p.159) “ a palavra autismo” deriva do grego “autos” , que significa “voltar-se” para si mesmo” , o próprio termo nos remete ao comportamento de isolamento e distanciamento do outro. Diante do contexto apresentado e das análises sobre a literatura referente ao TEA, também se pode perceber que ainda não existem causas concretas para o autismo e quanto maior o tempo, as características durarem, mais difícil será para conduzir as situações que as envolvem, bem como em algumas crianças essas características ocorrem de maneira mais excessiva e em outras de maneira mais branda.

Conforme Fonseca (2014), nas diferentes expressões do quadro clínico, diversos sinais e sintomas podem estar ou não presentes, mas, características comuns devem aparecer como base dos sinais. Ou seja, a defasagem nas três áreas: interação social, comunicação e comportamento, são fatores marcantes para o diagnóstico do TEA.

As considerações tecidas acerca das características do transtorno apontam para o seu conceito abordado por Fonseca (2014), como: o conjunto de manifestações que afetam o funcionamento social, a capacidade de comunicação, implicam em um padrão restrito de comportamento e geralmente vem acompanhado de deficiência intelectual.

Dessa forma, o conhecimento das informações supracitadas neste trabalho, por parte dos profissionais e familiares que estão frequentemente em contato com as pessoas com TEA é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho eficaz e de superação das limitações oriundas do transtorno.

3.3 Necessidades Educacionais das pessoas com TEA

Referindo-se as necessidades educacionais das pessoas com TEA, podemos utilizar a ilustração de Cunha (2010, p.31) onde o autor faz uma breve explanação sobre esse tema:

Uma criança típica aprende, por meio da brincadeira, com os pais, os colegas e os professores na escola. Faz amizades e adquire habilidades motoras cognitivas. Simplesmente vivendo, ela aprende. As impressões na criança penetram em sua mente pelos seus sentidos e a formam. Maria Montessori diz que a criança cria a própria “carne mental”, usando as coisas que estão no seu ambiente. Ela chama a mente da criança de “mente absorvente”. Para uma criança autista, as coisas não são bem assim. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre se tornam conhecimento.

Esta afirmativa ratifica a importância de conhecer as características das pessoas que não possuem o transtorno e as das pessoas com autismo para a partir das impressões iniciar o desenvolvimento de um trabalho.

Cunha (2010) aponta uma diversidade de aspectos que implicam no desenvolvimento da pessoa com TEA e que devem ser considerados: capacidade sensorial, capacidade de simbolizar, subjetividade, linguagem, cognição, estereotípias, socialização, afeto e psicomotricidade. Esses aspectos requerem um direcionamento adequado para que a pessoa com autismo tenha avanços significativos, pois são campos que revelam lacunas, se tratando dessa necessidade especial.

Diante das limitações apresentadas pelas crianças com TEA nas áreas descritas acima, o método TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e

Crianças com Limitações-, que é o ensino estruturado, de acordo com Fonseca e de Leon (2013) busca a organização do ambiente, das atividades e da rotina como meio de orientar a criança e ensiná-la novas habilidades funcionais, principalmente quanto à autonomia e comunicação.

Ainda sobre a necessidade do TEACCH no processo de desenvolvimento da pessoa com TEA, Willis (2010 *apud* FONSECA & CIOLA, 2014, p. 74) descreve que:

Um estudo mostrou diferenças na estrutura do cérebro autista que podem ajudar a explicar o porquê frequentemente esta população tem mais facilidade com atividades estruturadas, organizadas e concretas e fortes habilidades em discriminação visual com mais dificuldades em processos linguísticos e verbais.

Portanto, o método TEACCH traz contribuições significativas para as pessoas com TEA, uma vez que e de acordo com Baron-Cohen (1995) e Grandin (2013 *apud* FONSECA & CIOLA, 2014) o pensamento da pessoa com Espectro Autista tem facilidade de assimilação quando há imagens, informações visuais e mecanismos que envolvam o uso de recursos do ambiente que favoreçam a organização do pensamento. Assim, justifica-se o uso de programas como o TEACCH que oportunizam o desenvolvimento da pessoa com TEA considerando esses aspectos.

A pessoa com autismo apresenta uma gama de necessidades de desenvolvimento, cabendo aos familiares, profissionais e pessoas que fazem parte do seu contexto, tomar conhecimento sobre as possibilidades de intervenções para que elas sejam eficazes.

3.4. Inclusão da pessoa com TEA na classe regular

Diante do movimento em prol da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na escolar regular, pode-se perceber que há resultados positivos e satisfatórios na vida dessas pessoas, consequência da convivência e das intervenções proporcionadas nos espaços escolares. Chiote (2013, p.20) descreve:

A inclusão escolar possibilita à criança com Autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula, que frequentemente priorizam o atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A escola é o lugar da criança.

A autora complementa seu discurso com as palavras mencionadas por Kupfer (2007, p. 36):

A criança moderna é uma criança indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, é o que constitui o que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra e dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória. (Kupfer *apud* Chiote, 2007, p.36)

Assim, o processo de escolarização da criança com TEA deve acontecer o mais cedo possível, haja vista a diversidade de situações ofertadas por este período escolar e que tem forte influência no desenvolvimento das crianças com autismo ou não.

Um dos aspectos a serem trabalhados na pessoa com a síndrome é a linguagem, e a escola pode contribuir para desenvolver esse aspecto através de suas práticas, não esquecendo do papel do profissional da área de fonoaudiologia que também é indispensável. Assim, Chiote (2013, p. 44) aborda que:

A linguagem é fundamental na inserção e interação no meio social que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. [...] a linguagem do outro pode favorecer o desenvolvimento da criança com [...] TEA, no espaço da Educação Infantil, possibilitando formas de se perceber e participar das práticas culturais estabelecidas nesse espaço.

Vasques (2002) afirma que a inserção do autista numa escola regular com práticas inclusivas é um fator diferencial no desenvolvimento global desses sujeitos. É nítido observar que o professor mediador também precisa realizar a interlocução família-escola, dar retorno sobre todo e qualquer progresso apresentado pela criança no ambiente escolar. Os professores são passivos, camuflados em seus discursos de aceitação. É preciso rever a postura destes frente ao processo da inclusão (RODRIGUES, 2011, p.34). Para Silva Filho (2012, p. 42):

Políticas públicas brasileira no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais; etc., neste contexto surge formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos.

Honnet (2013) afirma que o professor, muitas vezes, não sabe lidar com os desafios que surgem quando recebe um aluno com necessidades educacionais especiais, sente-se despreparado e incapaz de criar condições para sua efetiva inclusão. A aplicação de práticas educacionais inclusivas nas escolas propiciará a

aquisição da autonomia para todos os alunos e isso envolve rituais na escola: entrada e saída, rotinas, recreio, hora do lanche, toque do sinal, as brincadeiras, sendo que tais práticas respeitarão as peculiaridades dos alunos, transformando seus padrões comportamentais, trabalharão o afeto, que é parte inseparável de como o autista vê o mundo a sua volta.

Almeida e Martins (2009, p. 17) aludem que:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. (...) em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Um dos aspectos a serem trabalhados na pessoa com TEA é a linguagem, e a escola de Educação Infantil pode desenvolver esse aspecto através de suas práticas, não esquecendo do papel do profissional da área de fonoaudiologia que também é indispensável. Assim, Chiote (2013, p. 44) aborda que:

A linguagem é fundamental na inserção e interação no meio social que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. [...] a linguagem do outro pode favorecer o desenvolvimento da criança com [...] TEA, no espaço da Educação Infantil, possibilitando formas de se perceber e participar das práticas culturais estabelecidas nesse espaço.

Não somente o desenvolvimento da linguagem, mas outros elementos do cotidiano escolar deste período de escolarização vão paulatinamente trazendo resultados positivos na criança com TEA. Chiote (2013, p. 57) afirma que:

A relação entre cuidar e educar na educação infantil são processos indissociáveis na formação integral dos alunos. Momentos como a hora de higiene, alimentação, fila e brincadeira podem ser situações de aprendizagem que, a partir da participação em práticas culturais cotidianas, possibilitam a apropriação de signos e instrumentos [...] pela criança com TEA, produzindo novas/outras formas de interagir com o meio e com os outros.

As diferentes intervenções realizadas pelos profissionais da escola no contexto da educação infantil são absorvidas pelas crianças ao mesmo tempo em que ela apropria-se do conhecimento passado pela escola, internaliza uma cultura e interage com o meio.

Outros resultados dessas intervenções correspondem a diversos comportamentos dentre eles Chiote (2013, p. 59) ressalta:

[...] a apropriação das formas culturais de intervenção [...] inicialmente, as ações da criança são orientadas pelo outro a partir da interpretação que esse outro faz, até que, um momento posterior, ela transforma essa orientação do/para o outro em recursos que lhe possibilitam regular sua

própria ação, orientando para si mesma, o que é fundamental para o ato voluntário.

A criança com TEA, dependendo dos estímulos que teve no âmbito familiar ou de acordo com o tempo de diagnóstico poderá chegar à escola de Educação Infantil com diversas dificuldades. Assim, a mediação do professor será imprescindível nesse desenvolvimento e principalmente se houver uma parceria entre a escola, a família e outros profissionais que trabalham com a criança.

Percebe-se que a área de Educação Infantil tem uma gama de situações em seu cotidiano que são importantes para toda criança. A organização da proposta pedagógica escolar tem grande influência nesse processo. Chiote (2013, p. 77) ratifica as afirmativas mencionadas acima:

Possibilitar a criança com TEA à vivência das diferentes situações que acontecem no espaço e tempo escolar é inseri-la no meio cultural, proporcionando, na experiência as ações/atividades coletivas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, o intelecto, a percepção, entre outras, que favorecem, também, o desenvolvimento dos processos volitivos.

A Educação Infantil tem um papel importante no desenvolvimento da criança TEA ou não, o diferencial para um trabalho produtivo será a busca pelo conhecimento na área por parte dos profissionais que atuam no contexto, bem como a parceria entre a escola, a família e demais profissionais que estão envolvidos no processo.

“[...]É muito difícil avançar na educação inclusiva se todos, de forma conjunta, não adquirirem competências” (MARCHESI, 2004, p.44). Em análise ao autor, percebe-se que a inclusão se fortalece no movimento coletivo e colaborativo entre: professores, familiares, alunos, gestores e demais órgãos envolvidos no processo.

Os estudantes com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) têm direito a Educação realizada em classes comuns e direito também ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), complementar ou suplementar à sua escolarização, preferencialmente nas salas de Recursos Multifuncionais, é importante ressaltar que o “AEE não substitui a classe regular do ensino” (BRASIL, 2010).

A oferta do AEE, deve ser ainda na Educação Infantil (BRASIL, 1996), por ser primeira etapa da educação básica, sabe-se da importância, na formação dos alunos, e por isso entende-se, que a inclusão sendo benéfica para o todo, precisa começar a ser trabalhada, no indivíduo, no início, da sua inserção no ambiente

escolar. O documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial diz que:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (BRASIL, 2006, p. 13).

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEA NA SALA DE AULA, UM DESAFIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo serão apresentados as análises e discussões dos resultados encontrados nesta pesquisa, com a utilização do instrumento de coleta de informações tendo como base o questionário estruturado com dados pessoais e quatro questões subjetivas.

4.1 Etapa metodológica

Utilizamos a metodologia amparada a uma pesquisa qualitativa. Esta pesquisa costuma ser direcionada e com foco de interesse amplo, partindo de uma perspectiva diferente da pesquisa quantitativa, que depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados. De acordo com Marchesi (2014, p. 34) a pesquisa qualitativa “adota estratégias variadas, utilizando diferentes perspectivas, e dota-se da flexibilidade suficiente para modificar as técnicas utilizadas caso a situação exija”.

Nosso trabalho se caracteriza como estudo de caso, conforme Yin (2001) ele se define como uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. A referida pesquisa aconteceu em uma escola situada no município de Delmiro Gouveia, no Estado de Alagoas, no mês de dezembro de 2017, a mesma está situada na zona urbana do município de Delmiro Gouveia-AL, ofertando o Ensino Fundamental II; Ensino Médio Regular; Ensino Médio Integral Integrado; Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e atendendo um total de quinhentos discentes matriculados.

4.2 Ferramenta de coleta de dados

A realização da coleta de dados ocorreu por meio de um questionário para os docentes titulares que ministram as disciplinas e auxiliar (que acompanha o aluno com TEA). O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de

questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Ainda sobre o questionário e de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou um portador; depois de preenchido, o pesquisador devolve-o do mesmo.

Entendendo que sendo uma das formas mais utilizadas para o levantamento de dados, com uma linguagem simples e direta, o questionário é composto por um conjunto de questões com um propósito central, assegurando a identidade da pessoa que dispõe a fazê-lo, já que não pede sua identificação.

4.3 Procedimento de coleta de dados

Nosso primeiro contato com a instituição se deu com a apresentação de um termo para a gestão, pedindo autorização para a realização da pesquisa. Com os professores ocorreu uma conversa informal, explicando o objetivo da pesquisa, e solicitando a participação dos mesmos, sendo entregue o questionário.

Para o início das análises foram atribuídas informações básicas correspondentes aos docentes tais como: idade, nível de escolaridade, profissão e o tempo de atuação na área de ensino no intuito de se obter maiores informações desses profissionais na área da educação.

Nossa pesquisa foi realizada no turno vespertino, com um total de sete participantes, sendo seis professoras e uma auxiliar, com idades que variam de vinte e seis a cinquenta e cinco anos, sendo três do sexo masculino e quatro do sexo feminino, no que se refere à formação, temos duas com Magistério, dois com graduação em Educação Física, um com Licenciatura em Letras, e um com Ensino Licenciatura em Pedagogia, eles têm de dois a 28 anos de docência.

Os docentes ao serem questionados sobre o tempo de atuação na instituição de ensino, afirmaram que ingressaram na rede municipal de educação por meio de

concurso público e a professora auxiliar trabalha por meio de processo seletivo, provisório.

Convidamos nove professoras e 01 auxiliar para responder ao questionário, ou seja, todos os professores e professoras que lecionam para o discente com TEA, porém apenas 07 se dispuseram, dos que se propõem a colaborar com a pesquisa, cinco entregaram no mesmo dia, e duas preferiram levar o questionário para casa, onde recolhemos em outro momento, é importante ressaltar, que houve perguntas que os mesmos deixaram em branco no questionário, informando na entrega do mesmo, que não sabiam o que responder.

4.4 Análise e discussão dos dados

Para consecução dos objetivos propostos nessa pesquisa, adotamos o seguinte percurso metodológico, tendo como base a pesquisa bibliográfica descritiva, estudo de caso e a coleta de dados (aplicação de questionário com questões abertas).

Iremos agora para a análise e interpretação dos dados obtidos, as respostas dadas nos permitiu a elaboração de 4 categorias para análise:

- 1) Conhecimento sobre autismo
- 2) Inclusão do Estudante com autismo em sala de aula
- 3) Metodologias aplicadas
- 4) Dificuldades referentes ao estudante com TEA

Com base numa fundamentação teórica consistente, utilizaremos diferentes autores que tratam sobre a temática. Tais como: Fonseca (2014) Mantoan (2006), Almeida e Martins (2000), Beyer (2007), Minetto (2008), entre outros, na busca de critérios básicos para o entendimento da referida pesquisa.

1) Conhecimento sobre autismo: Essa categoria trata sobre a visão e o conhecimento que os professores de sala regular e auxiliar de sala têm sobre o autismo.

A partir das respostas obtidas a maioria dos professores e auxiliar, apesar de não terem o mesmo conceito, demonstram algum conhecimento prévio sobre autismo. É importante ressaltar que conhecer essas características é muito

importante para que se intervenha, no ambiente educacional, e que se contemple o estudante, o incluindo efetivamente. Vejamos o que disseram os professores

“Compreendo o autismo como um transtorno, com efeitos sérios na capacidade de interação social e de estabelecimentos de vínculos afetivos.”
(Professor 1, 30 anos e 05 anos de docência)

“Disfunção cerebral que causa dificuldade de socialização do indivíduo (comportamental e de fala).”
(Professora 2, 43 anos e 15 anos de docência)

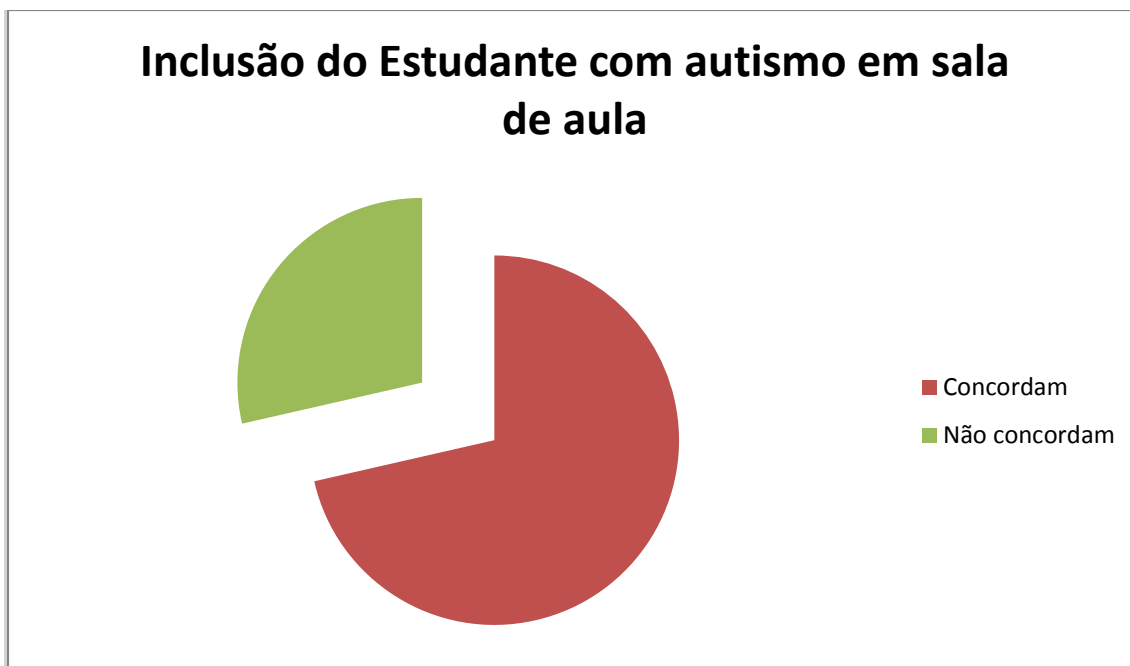
“É um tipo de transtorno que afeta o relacionamento entre pessoas onde a pessoa que tem autismo (dependendo do nível) se isola em um mundo só seu não tem noção do perigo, não gosta do toque, nem contato visual”.
(Professor auxiliar de sala 3, 7 anos de docência)

“Não tenho muito conhecimento, mas o pouco que sei, entendo que o autismo deixa a criança no seu mundo, com um tempo maior para adptar-se a mudanças, deixando-as mais sensíveis a determinadas situações”.(Professora 4, 19 anos de docência)

De acordo com as respostas obtidas e conforme Fonseca (2014) nas diferentes expressões do quadro clínico, diversos sinais e sintomas podem estar ou não presentes, mas, características comuns devem aparecer como base dos sinais. Ou seja, a defasagem nas três áreas: interação social, comunicação e comportamento são fatores marcantes para o diagnóstico do TEA.

b) Inclusão do Estudante com autismo em sala de aula: Nessa categoria tivemos a intenção de obter respostas dos professores e do auxiliar de sala referente à concepção de concordar ou não com inclusão do estudante com autismo em sala de aula regular, assim obtivemos como resposta o que mostra o gráfico a seguir:

Figura 1: Quantitativo dos professores e auxiliar de sala sobre a concepção da inclusão do discente com TEA em sala regular



Com as respostas observamos que quatro professoras e a auxiliar concordam e dois não concordam, seguem as falas abaixo:

“Sim, no entanto, compreendo que há a necessidade de fomentação de condições estruturais (profissionais qualificados para conduzir o processo educativo) e, com isso, a possibilidade de uma “verdadeira inclusão”. Sem estas condições, temos uma exclusão institucionalizada”.

(Professor 1, 30 anos e 05 anos de docência)

“Se a escola regular atender as necessidades de uma criança com autismo sim. Mas como está não mesmo. Salas com poucos alunos, uma aula planejada, especificamente para atender as suas necessidades, não podemos parar, pra dar atenção, não dar tempo”.

(Professora 2, 15 anos de docência)

“Sim. Pois a socialização é muito importante para o desenvolvimento”.

(Professor auxiliar de sala 3, 7 anos de docência)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reafirmou o compromisso de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ensino regular, citando pela primeira vez os alunos com autismo, quando descreveu no artigo 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento” (BRASIL, 1996, p. XX)

Dando respaldo a essas falas Almeida e Martins (2009, p. 17), aludem que:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. (...) em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

No entanto, a professora 4 foi bem clara em suas palavras, afirmando que não concorda.

‘Não concordo porque são crianças que não tem capacidade de acompanhar as outras crianças, participar das aulas apresentar os trabalhos igual as outras crianças, e poderá atrapalhar o rendimento da sala’.
(Professora 4, 19 anos de docência)

O relato da professora evidencia uma angústia em ter um aluno com NEE em sala de aula, sente que esse aluno “atrapalha” os demais. Sabemos que a Educação Inclusiva acolhe a todas as pessoas, sem exceção. É uma questão voltada ao direito que o assegura, conforme podemos constatar a Declaração de Salamanca, no ano de 1994, propunha que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades (UNESCO, 1994, p.01)

c) Metodologias aplicadas: Essa categoria trata sobre as metodologias diferenciadas aplicadas para a inclusão do Estudante com TEA. Vejamos o que disseram os participantes:

“Utilização de práticas educativas que respeitem as características dos alunos portadores do transtorno, mas eu não sei qual”.

(Professor 1, 05 anos de docência)

“Não conheço”. (Professora 2, 15 anos de docência)

“Desconheço, o que fazer”. (Professora 4, 54 anos, 26 anos de docência)

Percebemos que a fala de todos os professores simboliza o desconhecimento referente às práticas pedagógicas relacionadas ao estudante com autismo, entende-se que o processo de inclusão educacional é importante e significativo para todos, mas pra isso são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, se romper como preconceito, mas é preciso dar a escola e ao professor o suporte necessário, à ação pedagógica, assegurando aos educandos educação de qualidade.

É importante ressaltar que o professor auxiliar, que o acompanha mais de perto, angustia-se pelo fato de não saber como ajudá-lo, na sua fala fica evidenciado:

“Infelizmente, eu não sei como trabalhar com ele, percebo sua timidez, nos momentos que quer ir tomar água, ele vê e fala no meu ouvido, pedindo, mas eu não sei como ajudá-lo. Ele é inteligente, ele fala, ri, às vezes participa, mas na maioria das vezes, se isola no mundo só dele, às vezes me pego falando em gestos, não sei se ele me compreende, e eu às vezes não o compreendo”. (Professor auxiliar de sala 3, 7 anos de docência)

Segundo Minetto (2008, p.37)

Ouvir o professor e buscar entender suas concepções são elementos fundamentais para estruturar uma relação adequada entre o currículo e a ação pedagógica. Correlacionar seus pensamentos com as dificuldades do cotidiano seria entender que a subjetividade do professor compõe o currículo.

Só haverá de fato inclusão, quando todos os envolvidos no processo, tiverem esclarecimento, formação continuada, e ação e reflexão sobre a prática pedagógica.

d) Dificuldades com o estudante autista: Essa categoria refere-se às dificuldades encontradas pelos professores referente ao estudante autista. Vejamos o que disseram:

“O estabelecimento de uma metodologia que venha a promover suas habilidades”
(Professor 1, 26 anos e 05 anos de docência)

“A falta de conhecimento de alguns dos professores e o preconceito são algumas das dificuldades encontradas por parte dos alunos”.

(Professor auxiliar de sala 3,
26 anos, 7 anos de docência)

Existem muitas inquietudes, e sem conseguir adotar meios de melhorar a sua aula, ficando imobilizado em meio a cobranças diárias, dos pais, da gestão, é preciso atender as especificidades do aluno com TEA, assegurando o que está colocado na constituição, mas é necessário, qualificar o profissional que irá o receber, na verdade se existia uma afirmação que o professor não queria receber esse aluno, tecnicamente, é preciso repensar sobre as práticas que estão sendo realizadas para preparar esses profissionais, a comunidade, o mundo, referente ao diferente, de acordo com Beyer (2007, p. 80)

O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenham margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo.

É preciso um processo de desconstrução, pois quando falamos em inclusão, é porque existem excluídos, e estes são muitos, investir em formação continuada, é um dos meios para se iniciar, pois a angústia dos professores diante de uma sala lotada, estrutura física mínima, falta de recursos, materiais pedagógicos escassos são algumas entre tantas outras dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo: Considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista na sala de aula: um estudo de caso numa escola Pública de Delmiro Gouveia/AL, teve por objetivo geral investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, para a inclusão da pessoa autista do 8º ano na sala de aula regular, identificando as possibilidades e os desafios dos docentes.

A pesquisa contribuiu de maneira significativa para reflexão sobre a práxis pedagógica, e muitas questões vieram à tona, é perceptível que estamos desconstruindo um processo histórico, mas ao mesmo tempo precisamos perceber qual a diferença entre alguém com transtorno ou deficiência que padece por falta de cuidados, ou antes, que era sacrificado? Os professores tecnicamente não estão preparados, e se inquietam com isso, pois o discente com NEE é inserido na sala, de forma integrativa, o auxiliar que senta ao seu lado, e subentende-se que está incluído, entende-se que inclusão é muito mais que isso, observamos que mesmo sabendo identificar o estudante com autismo os professores sentem despreparados e com dificuldades em como ajudá-los nas possíveis dificuldades enfrentadas por eles.

É gritante a realidade dentro da sala de aula, salas lotadas, discentes com necessidades especiais, estrutura precária, materiais pedagógicos em falta, é urgente resgatar a qualidade da Educação, a inclusão é benéfica para o todo, mas é necessário qualificar professores, adequar ambientes físicos escolares, trabalhar em conjunto, planejando, construindo.

A pesquisa possibilitou entender educação de forma diferente, e pensar que a aprendizagem é contínua, é infinita, mas preciso dar meios para a inserção e condições para a permanência desse aluno em sala de aula, bem como, promover formação continuada para os profissionais da educação, pois nos deparamos com inclusão na lei e exclusão na prática, é preciso pensar sobre isso.

Conforme a LDB a formação continuada é uma das formas de poder garantir a permanência do aluno na sala de aula, pois o professor passa a se aprimorar e buscar meios de tornar a aula dinâmica e que contemple as particularidades e especificidades dos estudantes, sabendo que é direito dos alunos acesso a uma educação de qualidade.

Aplicar metodologias diferenciadas para que os alunos e professores possam construir e reconstruir e que garantam o direito ao aprendizado, de forma qualitativa e quantitativa. O aspecto positivo encontrado na nossa coleta de dados foi a sinceridade pela maioria dos professores e professoras que mostraram a sua angústia relacionada às maneiras de inclusão, os aspectos negativos é que infelizmente a escola, o Estado não oferecem recursos pedagógicos, formação continuada, cursos, o que resulta no prejuízo pra o profissional que quer ajudar e inovar e não vê meios para isso, bloqueando as expansões que poderiam acontecer.

Entende-se que o estudante não seja apenas colocado fisicamente na sala de aula sendo somente apenas um espectador no âmbito escolar e permanecendo excluído, mas participar de maneira ativa de todo o processo, como parte do mesmo.

Portanto, sabendo da sua relevância, tornam-se indispensáveis as pesquisas sobre a educação inclusiva no sertão alagoano, como práticas pedagógicas para o favorecimento da inclusão do discente com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela lima de; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória, ES: GM, 2009.

ARNAIZ, Sánchez, Pilar. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, pp. 7-18, out. 2005.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>
Acesso em: 10 de março 2018.

_____. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

_____. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARON-COHEN, S .; LESLIE Alan M .; FRITH, Uta. **A criança autista tem uma teoria da mente?** Cognição, 1995.

BERESFORD, B. A. **Recursos e estratégias: como os pais lidam com o cuidado de uma criança deficiente**. Jornal de Psicologia e Psiquiatria Infantil, p.35-200, 1994.

BEYER, H. O. **Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas**, In: BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: mediação, 2006. p.73-81

_____. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**: Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007.

BOOTH, Tony; AINSOA, M.; DUSON, A. **Jornal da Educação**, v.1, n. 4, p. 337-355,1997.

BRADFORD.R. **Crianças, famílias e doenças crônicas: modelos psicológicos e métodos de cuidado**. Londres: Routledge. 1997. Disponível em: <http://achademicgoogle.br-pfd>. Acesso em nov.2016

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Conde, 1994.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial**. 4. ed. MEC/seesp: Brasília: 2006.

_____. Lei nº 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN**; Art.4º & II; Art. 58,59 e 60 da Educação Especial.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVACO, Nora. **O profissional e a educação especial: Uma abordagem sobre o autismo**. 2.ed.Editorial Novembro, 2015

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas**. 3ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CHIOTE, F de A.B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FACION, J. R.(Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. ver. e atual Curitiba: Ibpex, 2009.

FACION, J. R, MARINHO, V. & RABELO, L. **Transtorno autista, transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo**. pp.23-38.Brasília: CORDE, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2006.

FERREIRA, W. B. **Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Inclusão – Revista da Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 40-46, 2005.

FONSECA, M.E.G. **Educação de Autistas na Perspectiva do Ensino Estruturado. Curso de Pós-graduação**. Módulo 1. INFOCO/APAE/UNINTER, 2013. 89 Slides, color. Acompanha texto.

FURTADO DO MONTE, F.R; SANTOS, I.B. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2005

FUSTER, J. M. **O córtex pré-frontal - um tempo de atualização é essencial**, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.com-pdf>>. Acesso em Dez.2017

GRANDIN, Temple. **Emergence: labeled autistic**. Novato, Califórnia: Arena Press, 2013.

GOLDMAN, H. **As relações entre autismo: comportamento social e função executiva-1987**. Disponível em : <<http://www.scielo.br-pdf>>. Acesso em Nov.2016

HOCHE, R. **Quarenta estudos que mudaram a psicologia**. New Jersey: Prentice hall. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br-pdf>. Acesso em Dez.2016

HONNEF, Cláucia. Relatos de professores sobre gestão do pedagógico em uma realidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v. 2, n. 3. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/regae/article/view/10390/pdf>. Acesso em: 7 out. 2017

KANNER, L. (1997). **Os distúrbios autísticos de contato afetivo**. In: P. Rocha (Org.), *Autismos* (pp. 11-170). São Paulo: Escuta. (Original publicado em 1943)

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

LAMB, M. E. The developmental of social expectations in the first year of life. In M.E.LAMB; SHERROD, L. R. (1981) **Infant social cognition: empirical and heoretical considerations**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence erbaum, 1981-pdf. Disponível em: <http://www.scielo.br-pdf>. Acesso em Nov. 2016

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: fatos e modelos**. 2. ed. Campinas. SP: Papirus, 2013.

LIMA, M. **Stressful life events and minos psychiatric disorders: an estimate of the population atribulate fraction Iná braziliam community-Based study**. Journal of Psychiatry in medicine, 2005 – Pdf. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: Dez.2016

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão** – Revista da Educação Especial, Brasília, 2003.

_____. PRIETO, Rosângela Gaviolli. **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades... Tradução: Fatima Murad. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.44

MARTINS, L. A. R. **Educação integrada do portador de deficiência mental**: alguns pontos para reflexão. *Integração*, n. 26, p. 27-31, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MRECH, L. **O que é educação inclusiva?** *Revista Integração*. MEC: Brasília, v. 8, n.20, 2001, p. 37-39.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibepex, 2008.

NASIO, J. D. **Experiências educacionais inclusivas**. 2001. Disponível em: <http://www.docslide.com.br-pdf>-Acesso em Dez.2016.

_____. **A integração de pessoas com deficiências**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

PAULA, J. **Inclusão**: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula, 2004.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. In: *Tempo Social*. São Paulo, 1997, p. 7-33-pdf. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ts/v2n2/0103-2070-ts-02-02-0007.pdf> > Acesso em Dez. 2016

_____. The prefrontal cortex: anatomy, psychology and neuropsychology of the frontal lobe. E. Arruda. **Arquivos brasileiros de Psicologia**. 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br-pdf>> Acesso em dez.2016

_____ Apertem os cintos, a direção sumiu! Os desafios da gestão na escola inclusiva. In: FREITAS, SORAIA, NAPOLEAO, RODRIGUES, DAVID, KREBS, RUY. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.85-111

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação Inclusiva**: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista da educação especial –Secretaria de Educação Especial. V. 4, nº 2, (julho-outubro de 2011)-Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

RUTHER, M. **Diagnosis and definition of autism**: a reappraisal of concepts and treatment. New York: Plenum press. 1979. Disponível em: <<http://www.scielo.br-pdf>> Acesso em Dez.2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior**: Algumas implicações. Educação por Escrito, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: Entenda o Autismo. Fontanar, 2012.

SOUZA, P. M. L. **Caracterização da síndrome autista**. 2004. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt-pdf>> Acesso em Nov.2016

SOUZA, Rita de Cássia Santos (org.) **Tons de Azul**: Múltiplos olhares sobre o Transtorno do espectro Autista (TEA)/. Aracaju, 2017.

TANGUAI, P. E. **Pervasive developmental disorder**: a ten year review. Journal of academy of child and adolescent psychiatry, 34. 2000, p. 945. Disponível em: <<http://www.scielo.br-pdf>> Acesso em Out.2016

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola Inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade federal de São Carlos, 2004-pdf. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em Nov. 2016.

TEZZARI, M. & BAPTISTA, C. R. (2000). **Vamos brincar de Giovani?** A integração escolar e o desafio da psicose. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção (pp.145-156). Porto Alegre: ArtMed.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil. Porto Alegre: UFRS, 2002, p. 71. **Proposta de dissertação (Mestrado em Educação)**, Porto Alegre, 2002-pdf. Disponível em: <<http://www.scielo.br> > Acesso em Nov.2016

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE – A

Caro(a) Professor(a)

Sou Érica Patrícia de Melo Galdino, discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus/Sertão e gostaria da sua colaboração para a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Grata.

QUESTIONÁRIO

Sexo: ()Feminino ()Masculino

Idade: _____

Qual a sua formação? _____

Quanto tempo de experiência na docência? _____

Há quanto tempo leciona nessa instituição? _____

1) O que você entende por AUTISMO?

2) Você concorda com a inclusão de estudantes com autismo na escola regular? Justifique.

3) Cite alguma(as) metodologia(s) aplicada(s) para inclusão do estudante com autismo em sala de aula:

4) Quais dificuldades enfrentadas na sala de aula com o estudante autista?
