



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO – CDSA
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – UAEDUC
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

AMANDA DA SILVA COSTA

***A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR:
UM ESTUDO DE CASO***

SUMÉ-PB

2015

AMANDA DA SILVA COSTA

***A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR:
UM ESTUDO DE CASO***

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Silva de Medeiros.

SUMÉ-PB

2015

C837i Costa, Amanda da Silva.

A inclusão de crianças com espectro autista no ensino regular: um estudo de caso / Amanda da Silva Costa. - Sumé - PB: [s.n], 2015.

54 f.

Orientador^a: Prof^a. Dr^a. Carolina Silva de Medeiros.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Educação - Escola. 2. Inclusão. 3. Autismo. I. Título.

CDU: 376 (043.3)

AMANDA DA SILVA COSTA

*"A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
REGULAR: um estudo de caso"*

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Ciências Sociais do Centro
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
da Universidade Federal de Campina Grande
como requisito para obtenção do título de
licenciado em Ciências Sociais.

Aprovada em: 02/12/2015.

Nota: 9,0 (*nove*)

BANCA EXAMINADORA

Carolina Silva de Medeiros

Profa. Dra. Carolina Silva de Medeiros
(Orientadora – CDSA/UFCG)

Valdonilson B. dos Santos

Prof. Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos
(Examinador Titular – CDSA/UFCG)

Sheylla de Kassia Silva Galvão

Profa. M.a. Sheylla de Kassia Silva Galvão
(Examinadora Titular – CDSA/UFCG)

A todas as crianças autistas.

Aos meus pais, Marinalva e Anchieta, por sempre acreditarem em mim e por me darem força nos momentos difíceis para que não desistisse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ser meu porto seguro nas horas difíceis e de fraqueza. Obrigada meu Deus por ter vencido os obstáculos e estar concluindo mais uma etapa importante na minha vida.

Aos meus familiares e amigos que sempre me motivaram a continuar a caminhada universitária.

A todos os professores do curso de ciências sociais/CDSA/UFCG pelos ensinamentos e lições no decorrer dos quatro anos de graduação e especialmente a minha orientadora a professora Dr^a. Carolina Silva de Medeiros, por toda paciência, ensinamentos e compromisso nas orientações do meu trabalho.

Aos profissionais da escola que participaram do estudo, por toda disponibilidade nas informações, e especialmente ao diretor da escola por toda atenção e receptividade.

A todos os colegas de graduação, pela vivência e trocas de saberes.

As minhas queridas amigas de graduação, Lucineia Alves, Danielle Rafael e Janine Costa, por toda cumplicidade, paciência, união e apoio.

A todos, o meu mais profundo agradecimento.

“Incluir é mais que inserir, é interagir e contribuir” (Autor Desconhecido).

AMANDA DA SILVA COSTA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
REGULAR: UM ESTUDO DE CASO**

RESUMO

A inclusão escolar é regulamentada no Brasil há muitos anos e têm o objetivo de promover educação escolar à todos, independentemente. No entanto, mesmo com as determinações em leis para sua efetivação, o processo inclusivo encontra muitos desafios para que de fato aconteça. Baseando-se nessas regulamentações, este estudo tem o objetivo de investigar como a escola regular organiza-se para inclusão de crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo. Nesse sentido, buscou-se investigar a questão organizacional de uma escola municipal da cidade de Sumé- PB, que tem entre os seus alunos uma criança autista. Para obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola que trabalham diretamente com o aluno autista. As entrevistas foram gravadas, transcritas e categorizadas a partir da Análise de Conteúdo temática proposta por Bardin. Os resultados da análise do estudo contribuíram para entendermos como acontece a inclusão dos alunos autistas na escola regular. Sugere-se que novos estudos sobre a temática da inclusão escolar de crianças autistas observem a interação da criança no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Regular. Inclusão. Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

AMANDA DA SILVA COSTA

**CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND SCHOLAR
INCLUSION: A CASE STUDY**

ABSTRACT

School inclusion is regulated in Brazil for many years and has the objective of promoting education for all, regardless. However, even with the provisions in laws for their enforcement, the inclusive processes have many challenges to what actually happens. Based on these regulations, this study aims to investigate how the regular school is organized to include children diagnosed with Autism Spectrum Disorder. In this sense, we sought to investigate the organizational issue of a municipal school in the city of Sumé- PB, which has among its students an autistic child. To obtain data, semi-structured interviews were conducted with school professionals working directly with the autistic student. Interviews were recorded, transcribed and categorized from the thematic content analysis proposed by Bardin. The study of the interviews results contributed to understand how actually happens inclusion of autistic students in regular schools. It is suggested that further studies on the issue of school inclusion of autistic children observe the child's interaction in schools.

KEY-WORDS: Regular school. Inclusion. Children with Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise Comportamental Aplicada

Art - Artigo

CID - 10 - Classificação Internacional de Doenças

D. I. R - Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação

DSM-IV - Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Transtornos Mentais

LDBN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação

NE - Necessidades Especiais

PECS - Picture Exchange Communication System

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Caracterização dos profissionais participantes desse estudo.....36

TABELA 2: Caracterização da criança autista incluída na escola em estudo.....41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 Autismo	14
1.1.1 Conceito	14
1.1.2 Etiologia	16
1.1.3 Aspectos do desenvolvimento	17
1.1.4 Desenvolvimento sócio comunicativo	18
1.1.5 Tratamento do autismo e programas de intervenção	20
1.2 Inclusão Escolar	22
1.3 Posicionamento da comunidade escolar em relação á inclusão de crianças com espectro autista	28
2 METODOLOGIA	34
2.1 Tipo de Estudo	34
2.2 Participantes	34
2.3 Instrumentos	34
2.4 Procedimentos para coleta de dados	35
2.5 Procedimentos para análise dos dados	35
2.6 Categorias de análise	37
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
3.1 Análise das entrevistas	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÊNDICES	51
APÊNDICE A (SOLICITAÇÃO)	52
APÊNDICE B (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)	53
APÊNDICE C (ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DA ENTREVISTA)	54

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil representa uma proposta de reestruturação das escolas com o intuito de que todos independentemente das diferenças possam exercer o direito de frequentar a escola e a serem tratados com igualdade, assim como demanda as Leis (BRASIL, 2001).

O direito à educação no Brasil está assegurado no documento da Constituição Federal de 1988, seção I, da educação, art.205 e também no documento da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), capítulo V, art.58 ao 60 que determina que a educação especial seja proporcionada na escola regular com a necessidade de serviços de apoio e quando não for possível sua inserção na classe comum ser ofertada a educação especial sob responsabilidade do Estado, cabendo aos sistemas de ensino oferecer aos alunos especiais, métodos, currículos, técnicas recursos educativos e se organizar de acordo com as necessidades específicas do aluno especial.

Os documentos citados acima colocam em evidência a importância da inclusão escolar e também na importância da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular, ao partir do pressuposto de que ao ser incluído na escola, esta o proporciona interação das crianças autistas com pares, ajudando-os nos relacionamentos, além de proporcionar habilidades e competência social, quando utilizados pela escola métodos adequados (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, CAMARGO&BOSA, 2012; MOTA; CARVALHO&ONOFRE, 2003 apud LOPES, 2011).

Foi escolhido esse tema de trabalho devido à inclusão escolar ser uma determinação em lei, mas que muitas vezes não se efetiva. Considera-se que as pessoas com necessidades especiais encontram muitas dificuldades para sua inserção em escolas. E, assim, essas questões instigaram a realização desse estudo.

Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de investigar se as determinações em Leis em relação a inclusão escolar são cumpridas, investigando como uma escola municipal da cidade de Sumé- PB se organiza para incluir em seu quadro de alunos uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. Os objetivos específicos desse trabalho são: Investigar a organização da comunidade escolar para inserção do aluno com espectro de autismo; Investigar como é a formação dos profissionais da educação dessas escolas para lidar com os alunos autistas; Investigar como é processo de ensino-aprendizagem dos alunos com espectro autista; Apontar como é a relação dos alunos autistas com os demais.

Para realização do estudo foi utilizado o método de estudo de caso, e para coleta dos dados utilizou-se uma entrevista semiestruturada, realizada com o diretor da escola em estudo, a professora do aluno autista e a cuidadora.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz o referencial teórico, que aborda a definição do autismo, a etiologia, os aspectos do desenvolvimento e o desenvolvimento sócio comunicativo da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Teoricamente, discute-se ainda a definição do termo inclusão escolar, a inclusão escolar de crianças com autismo no ensino regular e por fim, o posicionamento da comunidade escolar em relação à inclusão de crianças com espectro autista.

No segundo capítulo, que corresponde a metodologia, apresenta-se o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos utilizados, procedimentos para coleta de dados, os procedimentos para análise dos dados e as categorias de análise.

O terceiro capítulo traz os resultados e discussões da pesquisa, e por fim, no quarto capítulo são tecidas as considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 AUTISMO

1.1.1 Conceito

O autismo é um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), caracterizado por dificuldades na interação social, na comunicação, e também no comportamento, que, muitas vezes, é repetitivo e estereotipado (KLIN, 2006).

Segundo Lemos, Salomão, Agripino-Ramos (2014, p.118), “atualmente, utiliza-se o termo “espectro autista” tendo em vista as particularidades referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos”.

Inicialmente, a definição do autismo infantil foi dada em 1943, por Kanner, na qual a denominava como sendo um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p.296), caracterizado por:

Perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

Todos esses sinais eram vistos por Kanner como característicos de uma doença que tinha relação com a linha da esquizofrenia. Com passar dos anos Kanner ainda continuou a descrever o autismo como sendo uma psicose, devido aos exames realizados em clínicas e em laboratórios não fornecerem informações sobre a sua etiologia, apresentando apenas as deficiências na fala e também uma patologia psíquica que atrasa o desenvolvimento do cérebro (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000).

Na concepção proposta por Kanner (1943 apud Tamanaha et. al. 2008) acreditava-se que havia uma distorção no modelo da família e seria isso que causaria e alterava o desenvolvimento psico-afetivo da criança. Considerava-se, nesta perspectiva, que uma das causas seria o caráter altamente intelectual dos pais, acreditando também que o fator biológico contribuía para o transtorno, devido às mudanças de comportamentos serem percebidas precocemente, e isto acabava dificultando que a relação entre estas hipóteses fossem aceitas (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Em 1944, um ano após a descrição sobre o autismo infantil feita por Kanner, surge uma concepção de um distúrbio que se aproxima bastante da descrição de autismo de Kanner.

O distúrbio foi descrito por Asperger como sendo uma psicopatia autística, que causava problemas na interação social, problemas motores e tornava a fala incompreensível, acontecendo apenas em meninos. Para a descrição do distúrbio foi usado como referência nos casos clínicos que consideram a história da família, as características físicas e de comportamentos apresentados pela criança. Nessa perspectiva, Asperger apontava que os níveis de inteligência dessas crianças mereciam atenção. Para sua definição da psicopatia autística com déficits na comunicação e socialização, propôs que fosse representada como Síndrome de Asperger. Essa síndrome se aproxima do autismo infantil de Kanner e se diferencia porque na sua descrição não apresenta retardo, nem grandes alterações no desenvolvimento da linguagem e da cognição como no autismo (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Em 1976, a partir da concepção de Ritvo, médico psiquiatra especializado em autismo surgiram as primeiras mudanças no conceito do autismo. Segundo esta concepção, o autismo está relacionado a um déficit cognitivo, que caracteriza-se como um distúrbio do desenvolvimento e não uma psicose como descrevia Kanner na primeira definição do autismo (ASSUMPÇÃO JR; PIMENTEL, 2000).

Nessa concepção descrita por Ritvo, o autismo passa a ter relação com deficiência mental, e assim se diferencia da classificação do autismo francesa, que o considera como um defeito na organização da personalidade que caracteriza uma psicose tradicional e também diferencia-se das classificações americana e da Organização Mundial da Saúde, que classificam como distúrbios abrangentes do desenvolvimento relacionados a cognição (ASSUMPÇÃO JR; PIMENTEL, 2000).

Segundo BOSA (2002 apud LAGO, 2007, p.20):

A partir dos anos 80, iniciou-se uma mudança no conceito do autismo, ao qual o autismo sai da categoria de psicose no DSM III e no DSM III-R e também no CID-10, e passa a ser considerado como fazendo parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. No DSM IV, o autismo passa a fazer parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TGD), nessa categoria também se encontra os Transtornos desintegrativos, a síndrome de Rett e a síndrome de asperger.

A Classificação Internacional de Doenças (CID – 10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) são documentos nos quais constam que para ser considerado um caso de autismo, este deve apresentar dificuldades em três áreas: dificuldades na interação social, na comunicação e apresentar comportamento repetitivo e estereotipado (LAGO, 2007).

1.1.2 Etiologia

O Transtorno do Espectro do Autismo provoca uma perturbação em todo o funcionamento do cérebro afetando vários sistemas e funções, apresenta-se por diversas causas se expressando de forma leve ou grave. (COELHO; SANTO, 2006). Devido a essas características, é considerado como um transtorno de causas múltiplas, denominado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e como fazendo parte do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (BACKES, 2012).

Não existem exames que diagnostiquem o Transtorno do Espectro Autista sendo o mesmo realizado através de observação do comportamento. Geralmente, o diagnóstico é dado aos três anos de idade, mas as características aparecem antes, por volta dos 12 aos 18 meses de vida, período em que a criança começa a desenvolver a fala, na criança com o transtorno, verifica-se que, os pais, ao falar ou brincar com a mesma, não haverá um retorno comunicativo. Essa falta de interesse na interação social é com todos que estão ao seu redor, e a partir desses comportamentos os pais podem perceber que o desenvolvimento da criança está atrasado em relação ao das crianças ditas “normais” (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000; KLIN, 2006; COELHO; SANTO, 2006).

O TEA é considerado pelo DSM-IV no eixo III, como estando relacionado a um distúrbio e a condições físicas, embora também devem ser considerados os fatores biológicos. (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000). Acredita-se que há um fator biológico envolvido na causa do autismo que quando combinado com fatores ambientais contribuem para sua expressão (COELHO; SANTO, 2006).

Durante os anos 50 e 60 do Século passado, surgiu uma hipótese de que a causa do autismo estava relacionada aos pais que não eram afetuosos aos seus filhos, e a estes denominaram como “mãe geladeira”, mas essa concepção foi deixada de lado em várias partes do mundo e a partir dos anos 60, surgiram muitas evidências de que o autismo seria um transtorno no cérebro que estava presente desde quando crianças e que poderia estar presente em todo o mundo, em qualquer classe social e em qualquer raça (KLIN, 2006).

O autismo é um transtorno predominante no sexo masculino, com epidemiologia de 1 a 5 casos em 10.000 crianças, na proporção de 2 a 3 homens para 1 mulher, não existindo uma explicação concreta para a prevalência do autismo em meninos, mas há uma possibilidade sem conclusão de que isto ocorre devido a um problema genético relacionado ao cromossomo x e por esse motivo que os homens são mais vulneráveis ao transtorno e em

grande parte dos casos está associado a um retardo mental (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000; KLIN, 2006).

1.1.3 Aspectos do desenvolvimento

Conforme referido anteriormente, o autismo é um transtorno que causa prejuízos na interação social, na comunicação e também no comportamento, podendo ser estereotipado e repetitivo (KLIN, 2006). Portanto, destacam-se as particularidades nestes três aspectos, com vistas a melhor identificar o transtorno e, sobretudo, intervir de forma precoce.

Prejuízo na interação social – Normalmente, as crianças desde quando nascem mostram interesse em interagir com os demais, seja na observação dos rostos ou mesmo nas vozes que lhes são emitidas. Em um bebê com o transtorno autista o comportamento é diferenciado, isto é, elas não demonstram o mesmo interesse, pois parece não precisar da mãe, se mostrando bebês muito comportados, que choram pouco e também que se apresentam rígidos quando lhes pegam no colo (KLIN, 2006; COSTA, NUNESMAIA, 1998).

Geralmente, crianças com autismo apresentam um desenvolvimento social perturbado, pois, costumam se isolar das demais crianças, não conseguem estabelecer um contato olho a olho, costumam também não responder a sorrisos que lhes são ofertados, tem um comportamento ao qual acabam ignorando a presença dos outros que vivem ao seu redor, costumam não responder a afetos e também costumam não saber diferenciar os seus pais das demais pessoas, também se mostra de certa forma “fria” quando se deparam com situações de sofrimento do outro, aparentando não se importar com o que o outro sente, podendo ocorrer em grau diferenciado, de acordo com a apresentação do transtorno (COELHO; SANTO, 2006).

Prejuízo na comunicação – Alguns indivíduos quando muito afetados pelo autismo podem nunca chegar a falar e já em outros casos a fala poderá acontecer de forma atrasada quando de acordo com o desenvolvimento normal de uma pessoa da mesma idade. Geralmente, as crianças que conseguem desenvolver a fala acabam repetindo os sons que lhe são emitidos, e também, geralmente a linguagem emitida não tem interesse em comunicar. (KLIN, 2006).

Crianças com autismo apresentam dificuldades tanto na linguagem verbal quando chegam a falar, quanto na linguagem não-verbal, pois, quando se expressam não conseguem juntar palavras para assim formar uma frase e tais palavras se tornam incompreensíveis, e na comunicação não verbal essas crianças utilizam poucos gestos ou mímicas para representar

algo, isso acontece devido a não entenderem o significado e a intenção que os objetos representam (COELHO, SANTO, 2006).

Devido a não entenderem a intenção que o outro procura emitir com a comunicação e muitas vezes tons de sarcasmos podem ser entendido de forma errada, pois eles acreditarão no que foi dito (KLIN, 2006).

Padrões de comportamento repetitivos e estereotipado - os autistas não aceitam mudanças na sua rotina, pois quando ocorre alternância em suas atividades acaba causando um sentimento de sofrimento. Estes também costumam apresentar alguns comportamentos repetitivos, como: ficar se abanando com as mãos ou ficar mexendo seus dedos, fazer movimentos com o corpo, e tais comportamentos acabam despertando nos autistas uma sensação de prazer. As crianças com esse transtorno também costumam apresentar interesse por partes de certos objetos e por algum tempo os observa, principalmente quando o objeto apresenta algum movimento, como uma roda de uma motocicleta, um ventilador, etc. (KLIN, 2006).

Quando não desenvolvem a fala costumam se comunicar utilizando as mãos de adultos para indicar algo que desejam, se interessam por brinquedos, mas não é pelo desejo de brincar e sim, de apenas alinhá-los, costumam ranger os dentes, esfregar e até arranhar superfícies, se comportam fixamente a detalhes visuais, também costumam bater palmas, andar nas pontas dos dedos dos pés, costumam balançar a cabeça com movimentos repetitivos e gostam de ficar girando em círculo em torno dele mesmo (COSTA, NUNESMAIA, 1998).

Crianças autistas com grau menor do transtorno podem ter o hábito de morder as mãos e também os punhos, podendo levar a um sangramento. Geralmente, as crianças com Transtorno de Espectro Autista e que também apresentam um retardo, costumam bater a cabeça várias vezes na parede, e também cutucar a pele demasiadamente, e golpear-se, pois não tem noção de perigo e são muito impulsivas e devido a isso podem se ferir facilmente. Também ficam irritados quando lhe é imposto algo, e a falta de compreensão em algumas atividades do dia-a-dia pode fazer com que eles fiquem muito agressivos (KLIN, 2006).

1.1.4 Desenvolvimento Sócio comunicativo

O atraso no desenvolvimento da linguagem é uma característica das pessoas que tem o transtorno de espectro autista, este atraso pode estar na morfologia, fonologia, sintaxe, semântica, e pragmática. Esses problemas na linguagem acabam refletindo e provocando

outras dificuldades como: falta de reciprocidade sócio emocional, em comunicações verbais e não-verbais, e também em relacionamentos (BACKES; ZANON; BOSA, 2013).

Em algumas crianças acontecem perdas de habilidades da fala e da interação social a partir dos dois anos de idade, a esse acontecimento chama-se de regressão autística e essas crianças são posteriormente diagnosticadas com espectro autista. Essa regressão é definida de duas formas: perda de cinco palavras utilizadas para comunicação interpessoal três meses depois de serem aprendidas, com perdas ou não em relações sociais. Na outra definição a criança não adquire novas palavras ou perde palavras mesmo antes de conseguir adquirir cinco palavras no seu vocabulário de comunicação (TAMANAHHA et.al.2014).

É importante que os problemas relacionados à comunicação sejam identificados precocemente para que haja uma intervenção logo nos primeiros anos de vida, sendo essa intervenção significativa para o desenvolvimento da criança. Existe uma teoria construtiva para o autismo, nesta teoria sugere-se que desde os primeiros anos de vida a criança com autismo interaja com pessoas com desenvolvimento sociocomunicativo típico. Esse tratamento da comunicação quando iniciado precoce irá ajudar bastante no desenvolvimento da criança autista e também irá minimizar os comportamentos perturbados associados ao desenvolvimento do autismo (MUNDY, 2005).

É de grande importância que a criança autista interaja com pares, pois essa interação pode ajudar no processo de desenvolvimento sócio comunicativo da criança, e a partir desse contato, a criança autista tem a oportunidade de se autoconhecer e também de conhecer o outro e ainda desenvolver o seu cognitivo (CAMARGO & BOSA, 2012).

Como já foi tratado anteriormente, o espectro autista acaba provocando dificuldades em algumas áreas de desenvolvimento da criança, mas quando pouco afetadas pelo transtorno, elas podem apresentar habilidades em algumas atividades, como: memorizar listas, fazer cálculos de calendário, habilidade para a música e para o desenho, tais habilidades são conhecidas como “ilhas de habilidades especiais”, e estas devem ser estimuladas para que não desapareçam (KLIN, 2006; LAZZERI, 2009).

Crianças com autismo apresentam hiper ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, ou seja, podem ser bastante sensíveis aos sons que lhe são emitidos, como: o latir de um cão ou o ruído provocado por um aspirador de pó, esses sons acabam incomodando o autista fazendo com que fiquem tão incomodados a ponto de tapar seus ouvidos contra tal ruído. Já outras podem parecer não se incomodar com ruídos fortes, e também se mostrar mais interessado por ruídos mais leves, como o de um papel sendo amassado, o tique- taque de um relógio. Em alguns casos, luzes muito forte podem causar estresse nos autistas, enquanto em

outros podem fascinar. Alguns são muito sensíveis a toques e já outros parecem insensíveis quando se trata de dores. A fascinação por objetos que giram e também atividades que giram são características da criança com autismo (KLIN, 2006).

A escolarização de crianças com TGD no ensino regular traz muitos benefícios para a vida da criança autista, tais benefícios só são possíveis porque na infância o transtorno ainda não está totalmente desenvolvido, e assim a escola assume o papel de ajudar na superação das dificuldades causadas pelo transtorno. Nesse sentido, a escola utilizando métodos de ensino adequados poderá contribuir de forma significativa na melhoria do desenvolvimento dessa criança, em termos de comportamento, relações sociais, e também contribuir para o desenvolvimento de algumas habilidades que vão além dos ensinamentos das disciplinas, como, por exemplo: as regras sociais, devido á ser também um espaço de convivência com pares (ALVES, 2005; MOREIRA, 2007).

Diante da importância de discutir a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, o tópico seguinte irá apresentar algumas considerações acerca deste tema, com foco em práticas pedagógicas inclusivas.

1.1.5 Tratamento do autismo e programas de intervenção

Não existe uma cura para o autismo, e sim um tratamento, este que envolve várias terapias e profissionais (COELHO; SANTO, 2006). O tratamento é bastante complexo e variado, em algumas terapias, são usados medicamentos, tendo em vista as comorbidades. Isto é, em alguns casos, o transtorno pode estar associado ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que necessita, portanto de medicamento, sendo estes utilizados para diminuir os sintomas da agitação, agressividade e irritação e assim, ajudar na educação especial e também na reabilitação dos autistas (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000; COELHO; SANTO, 2006).

É importante que o diagnóstico e a intervenção sobre o autismo sejam precoces, pois estes não lhe trarão a cura, mas ajudarão bastante no desenvolvimento da criança e ainda o ajudará a ter uma melhor qualidade de vida no futuro (MOREIRA, 2007).

Não há um tratamento específico para o autismo, devido ao mesmo ocorrer de formas diferentes em cada pessoa e isso exige uma terapia diferente para cada caso, sendo este definido através do diagnóstico para saber qual é a melhor forma de intervenção para a criança. Alguns exemplos de tratamentos, são: terapia familiar, psicanálise, psicoterapia individual, modificação de comportamento, tratamentos residenciais, fonoaudiologia,

tratamentos medicamentoso com drogas diversas, educação especial (COELHO; SANTO, 2006).

Também é de extrema importância que a criança tenha um acompanhamento educacional de acordo com suas necessidades, pois o mesmo irá ajudá-la a melhorar no relacionamento social, ajudará também na comunicação e na cognição, assim ajudando-o a ter mais autonomia sobre si mesmo (COELHO; SANTO, 2006).

Para que a intervenção educativa seja significativa é de extrema importância que a escola seja bem estruturada para acolher melhor os alunos com o espectro autista bem como é interessante que haja na escola uma intervenção com participação da família da criança autista para que seja feito o mesmo procedimento em casa e também que estes levem o aprendizado para a comunidade (COELHO; SANTO, 2006).

Existem vários modelos de intervenção para ajudar na educação do autista, entre os quais: modelo D. I. R, Modelo estruturado ABA, Modelo estruturado PECS, Modelo TEACCH (COELHO; SANTO, 2006; FERNANDES, 2010).

Modelo: Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação (D.I. R)

Segundo Fernandes (2010, p.24), “o Modelo D. I. R (modelo baseado no desenvolvimento nas diferenças individuais e na relação) foi desenvolvido no Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders, por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos Estados Unidos. É um modelo que aborda as perturbações da fala e também da comunicação”.

Esse modelo associa-se a abordagem floor – time (que é uma intervenção interativa não dirigida com objetivo de que a criança se envolva em relações de afeto), e também a família, com várias terapias, integração sensorial, terapias da fala, e busca integração na educação. Esse modelo crê que todos têm capacidade de se desenvolver nas relações e na fala, basta estimular (FERNANDES, 2010).

As atividades desenvolvidas nesse método consistem em o adulto seguir as realizações da criança, se envolver nas atividades e deixar a criança agir livremente em seus atos, abrir e fechar ciclos de comunicação, aumentar as competências motoras e sensoriais, e ajuda a estimular os níveis de funcionamento emocional (FERNANDES, 2010).

Modelo de Análise Aplicada ao Comportamento (ABA)

O modelo estruturado ABA - (Análise Aplicada ao Comportamento) busca ensinar as crianças autistas habilidades que não desenvolveram. Esse modelo segue o esquema de associar uma habilidade á uma indicação, acreditando que, quando a criança gosta do ensinamento, ela tende a repetir (FERNANDES, 2010).

Modelo Estruturado *Picture Exchange Communication System* (PECS)

Sistema de comunicação através da troca de figuras foi desenvolvido para ajudar crianças e também adultos com autismo e outros transtornos do desenvolvimento a obter habilidades na comunicação. Esse sistema é utilizado com pessoas que não desenvolveram a fala e também para aquelas que desenvolveram, mas falam muito pouco. O objetivo é que essas pessoas percebam que através da fala elas podem conseguir com mais facilidade o que desejam. O material é fácil, barato e pode ser aplicado em qualquer lugar, além de mostrar resultados impressionantes (FERNANDES, 2010).

Modelo *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH)

Foi desenvolvido no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, por Dr. Eric Schoppler. Utiliza-se a avaliação Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP.R) e considera os pontos fortes e também os fracos. Esse modelo organiza rotinas em quadros para que dessa forma seja mais fácil para ele entender, e procura com que a criança se torne independente. Na educação esse método é o mais utilizado devido a objetivar com que a criança desenvolva a comunicação, aprenda a se organiza e a ter prazer em compartilhar seus feitos com outras pessoas, de acordo com seu potencial e tenha autonomia nos seus atos. O método necessita que a estimulação seja feita pela família, por professores, etc. Essa metodologia ajuda a criança a mudar comportamentos e a aprender a lidar com atividades que antes não suportavam (FERNANDES, 2010, COELHO; SANTO, 2006).

1.2 Inclusão Escolar

O termo inclusão escolar surgiu na literatura americana por volta dos anos de 1990. Esta palavra surge a partir da proposta de integrar, tendo como foco na busca de uma

reestruturação da escola, e tendo como objetivo poder proporcionar o ensino aos alunos com necessidades especiais (NE) no ensino regular (RODRIGUES et al, 2012).

No Brasil, a inclusão escolar representa a mesma proposta e tem o objetivo de proporcionar a oportunidade de educação para todos, garantindo assim que todos sejam tratados com igualdade de direito nas escolas (BRASIL, 2001). Tal direito está assegurado no documento da Constituição Federal do Brasil do ano de 1988, Seção I, da educação, art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O documento da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), no capítulo V, a partir do art.58º até o 60º traz consigo a questão da educação especial e como esta deve ser proporcionada:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação 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 a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Os documentos citados acima fazem parte da Legislação Brasileira e decretam como devem ser as gestões educacionais regulares e também trazem em forma de leis como devem ser os sistemas de ensino para garantir uma educação inclusiva. Através de tais documentos é

possível entender que para incluir todos os alunos indistintamente de qualquer característica, necessita-se de uma mudança nas instituições de ensino, na forma de prática pedagógica do professor que assume um papel primordial, mas também nas práticas sociais, pois estas devem ter o intuito de abraçar a todos, independentes de suas diferenças (LAGO, 2007).

Nessa perspectiva as escolas regulares assumem um papel de extrema importância, pois estas devem receber matrículas de todas as pessoas independentemente de suas capacidades físicas, intelectuais, sociais, etc., matriculando-os e assumindo a responsabilidade de se organizar para atender as necessidades de todo seu alunado, proporcionando-os uma educação de qualidade (LAGO, 2007).

A proposta da educação especial é fundamentada nos princípios de preservação da dignidade humana, na busca por uma identidade e por exercer sua cidadania, assumindo o papel de desconstruir a ideia e a prática de que as pessoas com necessidades especiais são incapazes de exercer papéis sociais, representando a igualdade de direito de frequentar uma escola comum (BRASIL, 2001).

Incluir o aluno com necessidades especiais no ensino regular não significa apenas inserir a presença desse aluno na classe regular, mas sim de respeitar suas diferenças, fazer com que estes desenvolvam seu melhor e possam assim ter atendidas as suas necessidades educacionais. Nessa perspectiva de inclusão, a escola assume o papel de se adaptar as necessidades dos seus alunos de acordo com o caso de cada aluno em particular, abrindo suas portas para receber todo tipo de alunado para assim se tornar uma escola inclusiva (BRASIL, 2001).

Qualquer escola regular para promover a inclusão deve organizar as classes comuns e também os serviços de apoio pedagógico. Na classe comum o professor deve ser um profissional capacitado/especializado em necessidades especiais. O currículo deste deve ser aberto as mudanças. Deve ter serviços de apoio pedagógico de outros profissionais que irão ajudar a suprir as necessidades do aluno. Deve haver uma avaliação para identificar qual a necessidade do aluno e do profissional que esse precisa para auxiliá-lo de acordo com o seu déficit. Deve haver uma mudança ou ajuste no tempo dado para realização de alguma atividade em sala e assim buscar com que esse aluno não se atrase nas séries adequadas de acordo com sua idade. Deve haver também uma equipe interinstitucional que envolve vários profissionais da saúde, assistência social, etc. Quanto ao apoio pedagógico especializado nas escolas estes devem estar organizados nos projetos pedagógicos e regulamentados pelos Conselhos de educação (BRASIL, 2001).

Portanto, para promover uma educação inclusiva é necessário e de tamanha importância que a escola conheça as necessidades dos alunos, conhecendo o seu déficit e procurando as melhores estratégias para atender a esse déficit. Também é de extrema importância que o professor tenha uma formação que lhe ajude a entender e a melhor lidar com as diferenças dos seus alunos, ou seja, para o professor trabalhar a inclusão em sala de aula, ele tem que ter sido capacitado na sua formação com disciplinas que tratem da educação especial, ou ter cursado alguma especialização em educação especial, pois só assim ele estará apto para trabalhar com uma criança especial e assim entender suas necessidades buscando sempre intervir da melhor forma possível e a proporcionar a educação que a mesma necessita. No que diz respeito aos casos de professores que lecionam, mas não têm nenhuma capacitação para lidar com crianças especiais estes devem buscar uma especialização na área (BRASIL, 2001).

Mudanças no currículo do professor devem ocorrer para a promoção de inclusão, sendo estas mudanças de acordo com cada caso. O professor também deve interagir com os demais profissionais que trabalham a interdisciplinaridade do aluno com necessidades educacionais e assim, juntas compartilhem e buscarem a promoção de uma educação significativa para todos (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Para o trabalho de inclusão ocorrer de forma significativa, a escola necessita do apoio de outros profissionais, tais como: neurologistas, psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, etc, porque esses profissionais irão trabalhar juntamente em apoio ao professor fornecendo-lhe orientações de como melhor lidar com o aluno da inclusão (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Algumas necessidades educacionais especiais irão exigir da escola muitos recursos e apoios. Para que os alunos tenham acesso ao currículo será necessário um ajustamento. Se caso acontecer de a escola não ter recursos suficientes para lidar com a criança com necessidades educacionais especiais, é importante que a gestão escolar procure ajuda com uma equipe multiprofissional para ajudar no caso. Essa ajuda multiprofissional pode ser buscada em outra instituição, ou mesmo na comunidade, cabendo a escola buscar convênios com a secretaria de educação da cidade, ou mesmo com órgãos governamentais ou não governamentais (BRASIL, 2001).

A inclusão escolar é um tema muito delicado e se torna mais ainda quando se trata de crianças com autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), pois esses podem apresentar um déficit no desenvolvimento intelectual, na interação social, comunicação e também apresentam pouca capacidade de imaginação e assim, se tornam

diferentes dos alunos habituais encontrados na sala de aula e na escola. Essas características acabam gerando uma resistência dos profissionais que trabalham na escola com alunos autistas, pois em muitos casos os mesmos não conhecem estratégias para trabalhar com essas crianças (LAZZERI, 2009; MOTA, CARVALHO&ONOFRE, 2003 apud LOPES, 2011).

A inclusão escolar é legitimada em leis no Brasil e também há decretos que objetivam garantir a educação das crianças com TGD incluindo-as nas escolas regulares, mas mesmo com essas propostas não dá para garantir com que estas crianças tenham os seus direitos garantidos, pois algumas escolas ao invés de inclui-las na classe regular as separam das outras e seu ensino fica por conta de um professor particular (SALGADO, 2012).

A inclusão das crianças com espectro autista no ensino regular é um meio de proporcionar a esses alunos a oportunidade de interagir com crianças da mesma idade, já que os mesmos apresentam uma deficiência em relacionamentos e, além disso, de lhe proporcionar a oportunidade de desenvolver habilidades e a ter competência social, podendo até contribuir para que tenham um comportamento melhor, além de evitar seu isolamento. A escola regular se torna mais significativa na vida do aluno autista quando esta oferece métodos educacionais específicos para suprir as dificuldades desses alunos e também estrutura adequada. A partir desses cuidados adotados pela escola regular consegue-se resultados positivos na vida dessas crianças (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; CAMARGO & BOSA, 2012; MOTA, CARVALHO&ONOFRE, 2003 apud LOPES, 2011).

A inclusão das crianças com autismo no ensino regular favorece as mesmas de forma bem significativa, mas os benefícios não só são para eles, proporcionando-lhes interação e também a adquirir habilidades sociais para comunicar-se e assim a criança autista acaba se autoconhecendo e conhecendo o outro, a inclusão também favorece as outras crianças que têm contato com ela, pois ao interagir no convívio escolar ajuda a aprender a lidar com as diferenças (CAMARGO&BOSA, 2012).

Um dos principais objetivos da inclusão do aluno com autismo no ensino regular é como já tratei no parágrafo anterior, fazer com que esse aluno se socialize com os demais, mas essa interação social não pode ser apenas mantendo o físico do aluno na sala de aula e na escola, essa inclusão deve ser nas atividades realizadas em sala e dentro da escola proporcionando-lhe a aprendizagem (LAZZERI, 2009).

A escola regular com a inclusão de alunos autistas também pode ajudar a desenvolver habilidades que os alunos com autismo possuem e estas ficam ocultas, as chamadas “ilhas de inteligência” e que devem ser estimuladas para que não sumam, ajudando assim no seu desenvolvimento intelectual (LAZZERI, 2009).

Para a inclusão acontecer toda a comunidade escolar tem que se mobilizar, a escola também tem que dispor de vários recursos, como: materiais, espaço e também ter auxílio de uma equipe multidisciplinar para essas crianças, esta que deve ser formada por professores, terapeutas, psicólogos, etc, sendo este trabalho realizado com participação de todos esses profissionais na elaboração, aplicação e também na avaliação do trabalho (COELHO; SANTO, 2006).

Para que a inclusão aconteça a escola tem que abrir o seu olhar para perceber que as dificuldades na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais podem estar na escola que não se organiza para receber o aluno especial e também pode estar nas práticas pedagógicas de alguns professores que não flexibilizam seu currículo para atender as necessidades do seu alunado e sendo estas não somente atribuídas ao aluno. Uma atitude importante que deve ser tomada pela escola para a atividade realizada com alunos com autismo é que haja uma diminuição no número de alunos por sala, e os professores devem receber apoio, e que seja utilizada uma intervenção específica para cada caso e assim ajudá-lo melhor (LAGO, 2007; COELHO; SANTO, 2006).

É de extrema importância a escolarização de crianças com autismo e outros Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) porque ao contrário do pensamento negativo que existe sobre a capacidade dessas crianças, elas tem capacidade de desenvolver habilidades e de aprender e a escola tem o papel de aceitar e ajudá-la nesse desenvolvimento, cabendo ao professor buscar a melhor forma para ajudá-lo (ALVES, 2005).

O professor para trabalhar com crianças com TGD, necessita de tomar uma postura diferente da que está acostumado, porque esses alunos apresentam um comportamento diferente dos habituais, estes não tem curiosidade como os demais e nem sabem mesmo que o professor está ali e nem que função ele representa, cabendo ao professor situá-la e para isso há a necessidade que o professor trabalhe com atividades curtas para que o aluno possa acompanhá-las e também que essa atitude lhe dê coragem para realizá-las. É importante que o professor olhe para o aluno com déficit e não se foque apenas nisso, é interessante que ele conheça a deficiência e busque trabalhar da melhor forma possível para suprir suas dificuldades, e mais que este acredite no potencial desses alunos (ALVES, 2005; BARRETOS, 2012).

Ensinar ao aluno com autismo requer do professor muita paciência e este deve respeitar suas diferenças, e entendendo que muitas vezes aquilo que ele está trabalhando esse aluno não está entendendo e isto exige que sejam trabalhadas atividades repetidas muitas vezes, mas de vez em quando estas devem se inovar. Atividades com expressão musical,

drama, dança, educação física, áreas vocacionais, etc, ajudam o aluno com autismo a melhorar seus comportamentos estereotipados e compulsivos (COELHO; SANTO, 2006; BARRETOS, 2012).

É interessante que o professor sente-se do lado e de preferência a frente do aluno que está sendo incluído, e busque trabalhar com esse aluno atividades que chamam sua atenção e despertam seu interesse (MORGADO, 2011).

Incluir as crianças com autismo requer do professor que ele conheça o que é o transtorno do espectro autista, e também que acredite no potencial dessas crianças para assim não focar o olhar apenas para as dificuldades que a criança apresenta, mas também em suas potencialidades e assim lhe ajudará a ter uma educação mais efetiva (BARRETOS, 2012).

Trabalhar com o aluno com TGD é uma realidade diferente da habitual na vida de professor, podendo esta situação gerar uma gama de sentimentos, como: medo, ansiedades, desculpas, distanciamento, além das outras dificuldades na escola, devido a todos esses sentimentos é, portanto, de extrema importância que o professor receba um apoio para acalmar esses sentimentos. Então, é necessário que o professor tenha bastante paciência porque este tem que entender que o ritmo do aluno é diferente dos ditos “normais” e que estes também têm suas limitações e devido a isso se deve trabalhar com esses alunos por etapa e individualmente para que eles acompanhem melhor (SAYÃO & LEÃO, 2000 apud ALVES, 2005; COELHO; SANTO, 2006).

Acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos autistas é algo muito significativo para o seu desenvolvimento, pois diferentemente da noção que muitas pessoas têm dos autistas o vendo como um incapaz de aprender algo e de desenvolver-se, estes apresentam o mesmo desenvolvimento intelectual de uma criança dita normal, sendo que este não ocorre no mesmo ritmo, o processo é mais lento e que às vezes caminham para um estado quase parado, mas que acontece (CARVALHO, 2009).

Também é importante que a equipe multidisciplinar acompanhe as atividades do professor com esse aluno para tomar conhecimento do seu desempenho e também de suas dificuldades e assim poder intervir melhor no acompanhamento do aluno (COELHO; SANTO, 2006).

1.3 Posicionamento da comunidade escolar em relação à inclusão de crianças com espectro autista

Nos últimos anos tem crescido o número de crianças com espectro autista na escola regular, isto decorre devido aos pais e também a sociedade terem mudado suas opiniões sobre as potencialidades da criança autista. Diante disso, encontram-se muitos obstáculos na inclusão dessas crianças no ensino regular sendo um dos maiores o de não ter pessoal especializado para trabalhar com essas crianças, a falta de infraestrutura, de recursos educativos e apoio interdisciplinar também são outros fatores que dificultam a inclusão dos alunos autistas (MORGADO, 2011; SALGADO, 2012, SANT'ANA, 2005).

A formação deficitária dos professores e toda falta de recursos para trabalhar com as crianças autistas acabam atrapalhando a efetivação da inclusão nas escolas, e contribuindo também para a geração de gastos com a reestruturação da escola posteriormente, e que poderiam ser evitados caso a escola já tivesse tomado todas as medidas cabíveis para a efetivação da inclusão escolar de crianças autistas (SANT'ANA, 2005).

O autismo é considerado pelo sistema escolar como uma necessidade especial, e devido a isso exige nessa modalidade uma pedagogia individual e especificada para assim serem garantidos métodos para o ensino e aprendizagem dos alunos com autismo e também de desenvolver capacidades nas áreas da comunicação e socialização desses alunos (MORGADO, 2011).

A escola assume um papel importante na vida da criança com autismo ou outro TGD, sendo a escola considerada um ambiente terapêutico, devido aos métodos utilizados pela escola ajudar o aluno a superar as dificuldades causadas pelo Transtorno. A questão de incluir a criança com autismo ou TGD no ensino regular não pode ser vista apenas como um direito e nem deve ser proporcionada de qualquer forma, cabendo aos professores, descobrirem que as crianças autistas tem capacidade de aproveitar tudo que é oferecido no convívio escolar, inclusive as relações e os laços sociais (SALGADO, 2012).

Estudos comprovam que quando a criança com autismo é inserida em escolas comuns, apresenta significativos avanços em relação aos quesitos ensino-aprendizagem, socialização e também promove sua inserção nos meios sociais, todos esses benefícios são mais significativos quando os profissionais da escola são capacitados e quando a escola conta com uma equipe multidisciplinar (CARVALHO, 2009).

Qualquer escola regular para promover a inclusão deve organizar as classes comuns e também os serviços de apoio pedagógico. Na classe comum o professor deve ser um profissional capacitado/especializado em necessidades especiais. Proporcionar serviços de apoio pedagógico de outros profissionais que irão ajudar a suprir as necessidades do aluno. Realizar uma avaliação para identificar qual a necessidade do aluno e do profissional que esse

precisa para auxiliá-lo de acordo com o seu déficit. Fazer uma mudança ou ajuste no tempo dado para realização de alguma atividade em sala e assim buscando com que esse aluno não se atrase nas séries adequadas de acordo com sua idade. Deve haver também uma relação interinstitucional que envolve vários profissionais da saúde, assistência social, etc. (BRASIL, 2001).

Para a educação inclusiva se efetivar, segundo (PORTER, 1997 apud LOPES, 2011, p.129) é necessário que a escola adote as seguintes medidas, como:

- É necessário que tanto os professores regulares quanto os professores de apoio tenham formação permanentes para assim atualizar o conhecimento e também suas formas de ensinar;
- Ter equipes para resolver problemas, estes profissionais irão auxiliar todos os professores da escola na resolução de seus problemas;
- Ter um currículo inclusivo, ou seja, um currículo normal, mas que promova um ensino para a diversidade, proporcionando aos alunos que participem significativamente nas atividades;
- Ensino com níveis diversificados, através deste o professor se organiza em unidades de ensino a diversidade, a fim de atender as necessidades de todos os alunos.

A escola inclusiva tem que abrir suas portas para todos e adaptar seu currículo para atender às diversas culturas, mudando suas avaliações, métodos e também adaptar-se ao ritmo de seus alunos, também tem que investir em espaços de reflexão e de trocas e escuta sobre a prática na inclusão desses alunos recebendo apoio de outros profissionais como professores, direção, pedagogos, etc., que trabalhem a questão da inclusão escolar da criança autista (MORGADO, 2011; SALGADO, 2012).

Uma das coisas que faz acelerar a inclusão escolar de crianças com alguma deficiência é quando a mesma exige muita mudança e adaptação da escola. Segundo estudos, o processo de inclusão escolar de crianças autistas ainda é lento, e em muitos casos atravessa o sentido da inclusão, devido aos professores não terem conhecimento de como trabalhar com esses alunos e também por as escolas não terem um currículo que atenda as necessidades desses alunos (SANINI, 2011).

A diferença dos alunos incluídos tem que ser vista pela escola e pelos professores como uma forma de aprendizado e através dessas dificuldades serem buscadas novas

estratégias de incluir, então, necessita-se da valorização dos conhecimentos e de suas práticas (LOPES, 2011).

Proporcionar a inclusão não é apenas questão de uma política pública ou de uma mudança curricular, necessita-se que se conheçam as características da criança autista quando se relaciona com os pares e isso requer da escola uma organização, na qual deve adaptar seus métodos, a avaliação e também o tempo na realização de atividades, agindo de acordo com as necessidades dos diversos alunos que se encontram na escola para assim proporcioná-los a aprendizagem (SALGADO, 2012).

O professor para proporcionar uma educação de qualidade para o aluno autista tem que ter conhecimento de sua capacidade e também do que lhe chama atenção. É importante que ele tenha conhecimento que o autismo pode afetar muito a capacidade de uma criança ou simplesmente afetar pouco, podendo ter aqueles autistas com QI baixo e também aqueles com QI normal e até aqueles muito inteligentes, e assim poder usar das suas dificuldades e habilidades da melhor forma possível para assim melhorar sua educação e ajudar nas suas limitações. O educador deve refletir sobre como está sua prática em relação à inclusão e a partir disso buscar sempre melhorar a forma de ensinar na sala de aula a esses alunos (SANT'ANA, 2005; COELHO; SANTO, 2006).

Assim como o professor, o diretor também é um profissional que assume um papel de grande responsabilidade na questão inclusiva, pois na função que assume na escola cabe a este administrar as providências necessárias para que a inclusão se efetive na escola. Cabendo a ele também organizar as reuniões pedagógicas, mobilizar através de ações para o envolvimento de todos os alunos, mudar o currículo através de adaptações necessárias e também buscar profissionais de fora da escola para ajudar os professores nas atividades desenvolvidas. Também cabe ao diretor ser uma figura ativa, que incentiva o aperfeiçoamento dos professores e a disponibilização de recursos para a inclusão do aluno especial (SANT'ANA, 2005).

Na questão inclusiva o diretor tem grande responsabilidade na construção dessa escola, mas mesmo com toda essa responsabilidade muitas vezes sua ação é atrapalhada devido a todo o processo burocrático e também administrativo do governo encontrados pelo diretor nos processos de solicitações para implementação do projeto inclusivo (SANT'ANA, 2005).

Mesmo diante dessas dificuldades encontradas pelo diretor na implementação da escola inclusiva, é necessário que o diretor seja atuante, buscando participar de discussões e avaliações da inclusão, junto com os que fazem o projeto educacional. Além de buscar inserir

o aluno autista na escola regular, o diretor e os professores também têm que participar da análise e das discussões referentes a possíveis projetos que envolvam a criança autista na escola (SANT`ANA, 2005).

A educação é uma das melhores formas de proporcionar o desenvolvimento da criança autista. E em muitos casos, o professor é o primeiro a perceber os sinais do autismo em seu aluno, mas não pode dar o diagnóstico. Então, ele precisa orientar os pais a procurar ajuda especializada para o diagnóstico e tratar do transtorno de seu filho e com isso, o professor irá despertar uma série de sentimentos comuns em pais de autista quando recebem a informação pela primeira vez, como: culpa, ressentimento, rejeição, raiva, etc, depois disso o professor poderá ajudar os pais a aliviarem e a aceitarem o diagnóstico de forma mais tranquila (MOREIRA, 2007).

Muitos professores têm uma visão distorcida a respeito das crianças com autismo e acabam vendo esses alunos como um ser humano incapaz de aprender, esta visão deve ser mudada, pois o professor tem que acreditar no crescimento do aluno autista e buscar estratégias para o seu desenvolvimento, este que é lento, mas quando estimulado desenvolve-se (CAMARGO; BOSA, 2009).

Os alunos autistas incluídos nas escolas em muitos casos acabam sendo rotulados como um aluno- problema para a sala de aula pelos próprios professores, as suas dificuldades de aprendizagem, de relacionamento são vistas como problemas, e também que estas acabam atrapalhando a aprendizagem dos outros alunos e a sua atuação em sala. Outra questão sobre a visão da inclusão dos autistas para alguns professores é que a inclusão é representada apenas no âmbito escolar por que socialmente estes não conseguem ser incluídos (RODRIGUES et al.2012).

Escolarizar crianças com autismo no ensino comum significa proporcionar a convivências destes com crianças da mesma idade e dessa forma proporcionar a esses alunos seu desenvolvimento na questão de relacionar-se com outras pessoas, já que há uma dificuldade de relacionamentos na vida dessas crianças. Incluí-los não é questão apenas de ajudá-lo, contribue também aos pares que convivem com eles, pois assim quebram seus preconceitos (CAMARGO; BOSA, 2009).

Segundo estudos uma das grandes questões apontadas pelos professores em relação as dificuldades na inclusão escolar de crianças com autismo é que as mesmas chegam a escola sem um diagnóstico por um profissional qualificado na área do problema ou dificuldade que possuem, e isso é algo que representa muito para sua atuação, por que dessa forma o professor não recebe orientação das dificuldades apresentadas por esse aluno e sobre o modo de agir

com essas crianças, e esta responsabilidade acaba ficando para própria escola, sendo este diagnóstico sem precisão e podendo até ser percebido muitos anos depois do aluno está estudando na escola (RODRIGUES et al, 2012).

De acordo com pesquisas, alguns professores acreditam que depois do diagnóstico do transtorno na criança, há uma necessidade de um trabalho de apoio na escola para auxiliar o professor em suas atividades, mas esse acompanhamento de outros profissionais tem que ter início antes do ingresso do aluno a escola e continuar durante, isto porque esses professores acreditam que o aluno tem que superar suas limitações com ajuda de outros profissionais especializados em autismo para depois passar a frequentar uma escola, esperando-se que esses profissionais passem orientações sobre as limitações e potencialidades dessa criança e assim possam ajudar no exercício do professor para o seu desenvolvimento (RODRIGUES et al, 2012).

Outra questão que atrapalha o sucesso da inclusão, segundo (SOARES et al., apud RODRIGUES, 2012): “A expectativa do professor pode influenciar o aluno e, por isso, deve ser considerado um fator de provável influência no seu desempenho escolar”. Pois, quando o professor acredita no potencial do aluno, ele tem bom desempenho, quando não acredita suas chances provavelmente não serão positivas (RODRIGUES et al, 2012).

Geralmente, a inclusão escolar de crianças com alguma deficiência ou transtorno é vista como algo favorável para tal aluno, mas mesmo o aluno tendo direito a educação no ensino regular este sempre é visto como algo negativo tanto dentro do âmbito escolar quanto fora e mesmo que incluído acaba sendo excluído (RODRIGUES et al, 2012).

Estudos que investigam as concepções dos profissionais que trabalham em escolas que têm alunos autistas são importantes para entendermos como ocorre o processo inclusivo desses alunos. Alguns estudos sobre a temática revelam que muitos professores que trabalham com alunos autistas não têm preparo para trabalhar com esses alunos, e o trabalho acaba sendo realizado em meio á tentativas com baixas expectativas em relação ao desenvolvimento desse aluno, e isso faz com que o aluno autista seja apenas inserido na escola e não incluído (ALVES, 2005).

Considerando este cenário, o presente estudo se desenvolve, a fim de discutir os aspectos relacionados à inclusão da criança autista na escola.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de estudo

O tipo de estudo utilizado nesse trabalho é o de estudo de caso descritivo-analítico, de cunho qualitativo. Segundo YIN, (2001, p.32/33):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (...) a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

No que diz respeito aos estudos de cunho qualitativo, segundo NEVES (1996, p.1): “estes se designam em compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

O objetivo do estudo qualitativo é apresentar o significado dos fenômenos sociais (MAANEN, 1979, apud NEVES, 1996).

2.2 Participantes

Participaram deste estudo uma professora, uma cuidadora e o diretor de uma Escola Municipal da cidade de Sumé-PB, que tem um aluno com Transtorno de Espectro Autista em seu quadro de alunos.

2.3 Instrumentos

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas. Na entrevista semiestruturada, o pesquisador segue um roteiro de perguntas, que ficam sob sua posse e serão utilizadas por ele (MINAYO, 2014). A entrevista foi realizada com a professora, a cuidadora e o diretor da escola que trabalham com a criança autista. Para realização das mesmas, foi utilizado um gravador de voz com autorização prévia de cada participante, as entrevistas aconteceram separadamente.

2.4 Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente, foi procurado nas direções das escolas regulares do município de Sumé-PB, se havia crianças com autismo matriculadas nas instituições, nessa busca foi informado através de uma diretora que havia uma escola municipal que tinha em seu quadro de alunos uma criança com diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo. Tomado conhecimento do caso, foi feito um contato prévio com a instituição, apresentado o projeto de estudo, e posteriormente concedido pela direção da escola a permissão para entrevistar a professora/cuidadora desse aluno e o diretor da escola.

Após o contato prévio foram marcadas as entrevistas individualmente com cada participante, de acordo com sua disponibilidade. No dia da entrevista foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido ao participante. Após a leitura do termo, o mesmo foi assinado e logo após foi realizada a entrevista.

2.5 Procedimentos para análise dos dados

Após a entrevista os dados foram transcritos na íntegra e a partir das transcrições foi feita uma análise temática dos dados em algumas categorias formuladas a partir das entrevistas fornecidas e organizadas com base no roteiro prévio das entrevistas. A análise temática proposta por Bardin (1977 apud CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683), é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A técnica de Análise de Conteúdo é composta por três etapas, são elas:

1. Pré-análise, que é a seleção de documentos para análise e momento no qual se retorna os objetivos e hipóteses do começo da pesquisa (CAREGNATO; MUTTI, 2006; MYNAIO, 2014).

O pesquisador deve fazer relação entre as etapas, formulando indicadores para orientá-lo no entendimento e interpretação do material. A pré – análise pode ser feita da seguinte forma: Leitura flutuante, o pesquisador vai entrar em contato com o material de campo e se envolva com o mesmo. Constituição do Corpus- diz respeito a tudo que foi estudado, e deve conter no material o que se esperava no roteiro, que represente o que se espera que tenha precisão nos temas tratados, nas técnicas e também ao interlocutor, e que os documentos da

análise respondam aos objetivos que se espera. Formulação e reformulação de hipóteses e objetivos- nessa parte retoma-se a exploração de material, também é o momento de corrigir algo ou acrescentar.

2. Exploração do material - nessa etapa o pesquisador vai fazer uma classificação para que se possa buscar a compreensão do texto, irá reduzir o texto nas melhores partes de forma que der para compreende-la.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – Dos resultados poderão ser feitos porcentagens a partir daí serão feitas interpretações juntamente com a parte teórica (CAREGNATO; MUTTI, 2006; MYNAIO, 2014).

Na tabela que se segue, são apresentados os dados sociodemográficos dos participantes do estudo.

TABELA 1: Caracterização dos profissionais participantes desse estudo

FUNÇÃO	TEMPO DE TRABALHO COM EDUCAÇÃO (ANOS)	ESCOLARIDADE	IDADE	SEXO
PROFESSORA	10 ANOS	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA COM HABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	35	FEMININO
CUIDADORA	4 MESES	ENSINO MÉDIO COMPLETO	25	FEMININO
DIRETOR	15 ANOS	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR	41	MASCULINO

FONTE: A inclusão de crianças com espectro autista no ensino regular: um estudo de caso, UFCG/CDSA, 2015.

2.6 Categorias de análise

Categorias das entrevistas

Classe temática - Transtorno do Espectro do Autismo

CATEGORIA	PROFESSORA	CUIDADORA	DIRETOR
AUTISMO	<i>“Autismo é uma necessidade especial que a criança já nasce com ela, (...) O autista é muito introspectivo ele vive num mundo criado por ele e desenhado pra ele (...)”.</i>	<i>“Não conheço muito, mas o pouco que conheço são pessoas com dificuldades na fala, mudanças de comportamento (...) de se focar numa coisa só”.</i>	<i>“É um transtorno de desenvolvimento, de aprendizado, algum retardo, algo parecido com isso”.</i>
PERCEPÇÃO ACERCA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO NA ESCOLA	<i>“No ensino regular as crianças que apresentam o autismo a gente sente dificuldade em trabalhar com eles (...) requer do professor muita atenção (...) as atividades são diversificadas pra atender essa necessidade (...) nem sempre a gente consegue alcançar em sua plenitude o</i>	<i>“A atenção é só a ele, ajudo nas atividades, ir ao banheiro e acompanho ele na hora do intervalo”.</i>	<i>“(...) não é fácil (...) os ditos normais que também vão lá e atrapalham o trabalho por que não são preparados, os professores muitas vezes também não são, a escola não é adaptada, o material não é adequado, as salas não são adequadas para isso, é todo o contexto”.</i>

		<i>ensino”.</i>		
FORMAÇÃO PARA LIDAR COM CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO		<i>“(…) quando eu fiz o curso de pedagogia a gente pagou uma disciplina anual que explorou bastante todas as necessidades especiais (…) e tenho buscado informações fora do que eu já adquiri na universidade(…)”.</i>	<i>“Não tenho” formação</i>	<i>“Não, a gente estuda pouco, sabe, a gente nunca se ver pegando uma situação dessa na prática, a gente quando estuda sobre isso a gente acha que é uma realidade distante nossa,(…) e quando vem pra gente é um impacto muito grande, a gente não tá preparado (…)”.</i>
PROJETOS PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA ESCOLA				<i>“A gente vem conversando muito com orientadora pedagógica, com a própria psicóloga, com os professores pra gente ver o que pode ser feito, o primeiro passo é a gente fazer com que eles tenham um laudo médico pra que a gente insira no sistema através do senso escolar, para que daí o governo também passe a enviar recursos destinados a esses</i>

			<i>fins, mas (...) a gente não tem esse diagnóstico, por que as mães não procuramos médicos (...) para que seja diagnosticado(...)</i> ”.
O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA	<i>“(...) a gente não trabalha com projeto em si, a gente trabalha com competências e habilidades (...) devem chegar ao final do ano letivo lendo palavras e frases curtas, (...) Com a criança autista essa aprendizagem é um pouco mais lenta (...) essa criança (...) palavras simples, ela está conseguindo ler e escrever (...) as estratégias pra trazer ele para o mundo real é diferenciada, ora eu consigo, ora eu não consigo”.</i>	<i>“A atenção é só a ele, ajudo nas atividades, ir ao banheiro e acompanho ele na hora do intervalo”.</i>	
APOIO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NO	<i>“Ele tem um atendimento, toda</i>		<i>“A gente tem um psicólogo, (...) tem</i>

<p>PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA</p>	<p><i>terça-feira ele viaja a Campina – Grande com a família e recebe um atendimento lá, (...) eu não sei dizer ainda como é o acompanhamento por que eu pedi um relatório e a mãe ainda não trouxe (...)”.</i></p>		<p><i>uma cuidadora, que é uma pessoa que cuida só dele, (...) cuida só pra não cair, não tem uma formação específica, tem uma psicóloga, mas a psicóloga não é direto na escola (...)”.</i></p>
<p>DIFICULDADES NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA</p>	<p><i>“(...) ela fica embaixo da cadeira, ela conversa com as pernas da mesa, ela gosta muito de ficar atrás da porta (...). A interação dela com os outros colegas nos trabalhos em grupos às vezes ele participa, e às vezes ele não quer participar de jeito nenhum, prefere ficar sozinho (...)”.</i></p>	<p><i>“ele tem várias mudanças de comportamento, vários problemas na aprendizagem e sempre se recusa a fazer as atividades”.</i></p>	<p><i>(...) “os ditos normais (...) vão lá e atrapalham o trabalho por que não são preparados, os professores muitas vezes (...) não são, a escola não é adaptada, o material não é adequado, as salas não são adequadas (...), é todo o contexto, (...) o especialista da área que a gente esse sim é o maior problema (...)”.</i></p>

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados nesse trabalho foram coletados através de entrevistas fornecidas pelo diretor, uma professora e uma cuidadora de uma escola municipal que em seu quadro de alunos tem um aluno autista. Nestas entrevistas foram realizadas análises de conteúdo temáticas. Objetivou-se analisar como a escola regular está organizada para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do autismo.

TABELA 2: Caracterização da criança autista incluída na escola em estudo

GRAU DO AUTISMO	DESCONHECIDO (DEVIDO A ESCOLA NÃO TER O LAUDO PRECISO DE DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO)
SEXO	MASCULINO
IDADE	6 ANOS
COMUNICAÇÃO	VERBAL
OS PAIS RECEBEM ORIENTAÇÕES	DE PROFISSIONAIS QUE FAZEM O ACOMPANHAMENTO DESSA CRIANÇA (DESCONHECIDOS PELA ESCOLA)

FONTE: A inclusão de crianças com espectro autista no ensino regular: um estudo de caso, UFCG/CDSA, 2015.

3.1 Análise das entrevistas

Os conteúdos das entrevistas permitem uma visão de como a escola em estudo se organiza para receber alunos com TEA.

Partindo nesse sentido, na primeira categoria “autismo”, percebe-se que todos os profissionais que trabalham diretamente com o aluno autista, têm um “conhecimento” sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, sendo que entre os três profissionais entrevistados, apenas um mostra que estudou mais a fundo sobre o transtorno, devido a sua formação acadêmica ter lhe proporcionado tal conhecimento, enquanto os outros dois entrevistados mostram ter apenas um conhecimento mínimo e confuso sobre o autismo, adquirido através de informações obtidas através do senso comum, um exemplo disso é quando se expressam na entrevista assim, exemplos: “é um transtorno de desenvolvimento, de aprendizado, algum retardo, algo parecido com isso”, “não conheço muito, mas o pouco que conheço(...)”. Estes dois profissionais, cuidadora e diretor mostram na entrevista que necessitam de um

aprimoramento e de estudos em relação ao transtorno e que, portanto, não estão aptos para trabalhar com a criança autista.

Essa dificuldade em compreender o autismo por parte dos profissionais que trabalham diretamente com a criança autista na escola é apontada também em outros estudos realizados na área, no qual apresentam que os professores mostram desassossego ao serem questionados sobre o que entendem sobre o autismo, e que demonstram não conhecer o transtorno, mostrando também que têm um conhecimento do senso comum sobre o autismo, afirmando que não sabem trabalhar com esses alunos devido a não terem cursado disciplinas específicas sobre a temática na universidade e nem terem especializações na área (ALVES, 2005).

Na segunda categoria, quando lhes perguntados sobre a percepção de inclusão do aluno autista no ensino regular, os profissionais responderam apontando para as dificuldades pra inserir o aluno autista na escola, entre elas estão: as atividades que em muitas situações exigem uma adaptação e assim se tornam diferentes das atividades dos demais alunos, da questão da atenção que esse aluno exige e que isso gera uma dificuldade de conciliação com os demais. Outra questão apontada pelos profissionais está relacionada aos pais desses alunos que insistem em fazer “vista grossa” em relação ao transtorno, e isso faz com que não busquem diagnóstico, devido a desacreditarem no desenvolvimento dessa criança e assim não contribuem para inclusão escolar dessa criança.

Além dessas questões, a escola também é apontada como uma dificuldade ao processo de inclusão escolar dos alunos autistas, devido a escola apresentar problemas de não ter professores mais capacitados, falta de material, falta de salas de aula e também da falta de apoio de outros profissionais de fora da escola. Diante desses relatos é possível perceber que o processo de inclusão escolar da criança autista no ensino regular encontra diversas dificuldades que partem da casa da criança, quando os pais não acreditam e não buscam tratamento para o filho desenvolver-se e se intensifica na escola, devido a esta não se estruturada adequadamente para receber o aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo, e, portanto, não sabe como incluir adequadamente este aluno.

Um estudo de Furini (2011), também apresenta as dificuldades enfrentadas pela escola regular pública para incluir, apontando que muitos pais de alunos autistas pouco se importam com educação do filho, que o investimento é baixo por parte do governo e assim não dá para a escola desenvolver a proposta inclusiva, e com isso faltam materiais, espaço físico e funcionários de apoio.

Na terceira categoria, em relação ao conhecimento dos profissionais da escola sobre o autismo antes e depois de começarem a trabalhar com o aluno com o transtorno, um dos

profissionais, a professora, relata que tinha conhecimento sobre o autismo antes de trabalhar com o aluno autista. Esse conhecimento foi adquirido na universidade e que é aprimorado em seminários sobre a temática, além da troca de experiências com outros professores que também trabalham a inclusão de alunos com autismo. Um dos profissionais entrevistados, a cuidadora, afirma não ter formação, ou seja, não têm nenhuma habilitação para trabalhar na função que exerce. Esta que deveria saber lidar com o aluno autista para assim auxiliar a professora em seu trabalho para inclusão desse aluno. O terceiro entrevistado, o diretor, relata ter estudado pouco sobre a temática, devido a antes de trabalhar com esse aluno, não se ver com um caso desse na escola, mas, que está buscando aprendizado sobre a temática para saber melhor lidar com esse aluno.

Em relação à problemática da falta de formação dos profissionais da escola e a escola não ser organizada para inclusão do aluno autista apresentados nessa categoria, também são relatados em um estudo realizado por ALVES, em 2005, no qual, professores em entrevistas atribuem o fato da escola não ser organizada para inclusão devido a ter e estar acostumada a receber alunos “padrão” e o autista se diferencia desta categoria, e muitos afirmam não serem especializados, e que não sabem trabalhar com aluno autista (ALVES, 2005).

Na quarta categoria, que trata dos projetos da escola para inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo é relatado que a escola ainda busca soluções para melhor lidar com a inserção dos alunos com o transtorno do autismo, sendo apontados como uma dificuldade para isso é o fato que os pais não buscam laudo médico sobre o transtorno de seu filho, e sem este a escola fica impossibilitada na busca de recursos com o governo para serem utilizados com projetos destinados a melhoria da inserção do aluno autista, pois relatam que sem o laudo o TEA é tratado como uma doença ou deficiência qualquer. Nesse quesito percebe-se que o diretor atribui parte da culpa da escola não ter projetos de inclusão para alunos autistas aos pais dos alunos devido a não terem levado o diagnóstico preciso do transtorno até a escola e que devido a isto a escola não tem como buscar recursos do Governo Federal para melhorar a qualidade de ensino desse aluno.

Resultado similar ao apresentado nessa categoria, também são apresentados em um estudo realizado por Salgado (2012), que aponta que falta apoio da família em relação da inclusão do aluno autista, pois os pais não informam a escola sobre as dificuldades da criança, e que os pais também não levam a criança para acompanhamento com profissionais e assim não colaboram com a sua inclusão.

Na quinta categoria, quando perguntado como se dava o processo ensino/aprendizagem dos alunos autistas, foi respondido que o mesmo ocorre de forma lenta,

e que isto ocorre devido ao aluno autista estar sempre distante de tudo e isso exige que o professor lhe dê uma atenção individualizada. Exemplos: ir até a mesa desse aluno trabalhar a atividade. Foi relatado que é notório o desenvolvimento desse aluno em relação a leituras de palavras simples, mas que mesmo sendo utilizadas várias estratégias algumas vezes não dão certo.

Em relação ao trabalho da cuidadora em relação ao processo ensino/aprendizagem do aluno, é relatado que é apenas de atender somente a ele em sala de aula, ajudá-lo exclusivamente nas atividades em geral do seu cotidiano escolar. Em relação a professora no processo ensino/aprendizagem esta apresenta que age de forma adequada e mostra que o aluno apresenta desenvolvimento. Quanto à cuidadora, auxilia a professora com esse aluno, mas não têm nenhum conhecimento e nem qualificação profissional para trabalhar com esta criança.

Na sexta categoria, em relação à questão sobre se o aluno autista recebia algum acompanhamento de outro profissional, foi relatado que o aluno recebe dentro da escola apenas o atendimento de um psicólogo e também uma cuidadora que auxilia a professora, mas que essa cuidadora não tem instrução para trabalhar com a criança autista, e seu trabalho acaba sendo de prestar um serviço tipo de babá para essa criança. Uma grande problemática apresentada é a falta de serviços de apoio no trabalho com o aluno autista, a escola necessita, portanto, de serviços de apoio adequados para que de fato ocorra a inclusão do aluno autista, pois além do psicólogo há uma necessidade do auxílio de outros profissionais no processo inclusivo como: neurologistas, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, etc, para juntos trabalhem estratégias para auxiliar a professora de como melhor lidar com essa criança, quanto a cuidadora, a escola também apresenta uma falha, pois a mesma deveria ser qualificada, assim como é determinado em Leis para exercer o trabalho de auxílio a professora .

No estudo realizado por Salgado (2012), também é apresentado a questão do professor de apoio não saber como atuar, devido a não ter preparo para sua função e acaba exercendo um trabalho diferente do esperado para inclusão.

Na sétima e última categoria, quando questionados sobre as dificuldades para inclusão do aluno autista na escola, foi relatado que uma das grandes dificuldades do processo ensino/aprendizagem da criança autista, é o seu comportamento diferente quando comparado a de seus pares, outra questão é a da interação com o grupo que tem dias que acontecem e em outros não acontecem, essa falta de interação atrapalha o seu desenvolvimento de aprendizagem, pois acabam se recusando a realizar as atividades. Outro fator de dificuldade é

o de os alunos ditos normais terem comportamentos em sala de aula que acabam atrapalhando a inclusão do aluno autista. A escola também é apontada como um impasse na inclusão devido a não ter estrutura física e profissional de apoio adequado para receber o aluno autista.

Estudos com intuito de verificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação e escola, também mostram que muitos professores sentem dificuldades em lidar com os comportamentos agitados das crianças autistas em sala de aula, e apontam que há uma falta de preparação para trabalhar com as crianças autistas e também que há uma falta de orientação de uma equipe de apoio na escola para orientar o trabalho dos professores com informações sobre o transtorno e de como saber lidar com esses alunos, falta de infraestrutura acreditando que tais elementos são fundamentais para promoção de inclusão do aluno autista na escola (ALVES, 2005; SANT`ANA, 2005).

Os resultados apresentados nesse trabalho tiveram como base a experiência de três profissionais da educação de uma escola Municipal da cidade de Sumé-PB, que em seu quadro de alunos têm um aluno autista, relatada através de uma entrevista semiestruturada.

Com a entrevista e análise desse conteúdo foi possível obter informações sobre a formação dos profissionais, especializações, como se dá o ensino- aprendizagem ao aluno incluído, organização da escola em termos de espaço, material, profissional, projetos e de serviços de apoio de outros profissionais fora da educação para incluir o aluno com o transtorno do autismo, da relação com os pais dos alunos incluídos, e também das dificuldades encontradas no processo de inclusão.

Dessa forma, foi possível averiguar como a escola organiza-se para incluir no ensino regular crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, tanto na questão estrutural quanto profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como a escola regular se organiza para receber em seu quadro de alunos, crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Para alcançar esse objetivo, foi feito um estudo especificamente em uma Escola Municipal da cidade de Sumé - PB, que tem em seu quadro de alunos uma criança com autismo.

Para obtenção dos dados foram realizadas entrevistas com três profissionais que trabalham diretamente com a criança autista na escola, sendo estes: professora, cuidadora e diretor. Antes da realização das entrevistas, foi feito um contato prévio com os participantes, onde foram lhes apresentados os objetivos do estudo e também como o mesmo se daria. Com a devida autorização dos participantes e disponibilidade de cada participante, foi realizada a entrevista individualmente, que teve como suporte a utilização de um roteiro de perguntas e um gravador de voz.

As entrevistas proporcionaram uma visão de como ocorre a inclusão do aluno autista no ensino regular, a partir desse estudo de caso. Nesse conjunto organizacional obteve-se informações sobre a formação dos profissionais que trabalham diretamente com o aluno autista, e também do conhecimento de como se dá o processo ensino/aprendizagem desse aluno.

O grau do autismo desse aluno do estudo é desconhecido, segundo a direção escolar devido a não terem o laudo de diagnóstico e também de não terem informações fornecidas pelos pais de como ocorre o tratamento dessa criança nos serviços especializados. As entrevistas foram categorizadas e posteriormente analisadas. O uso do gravador para coleta de dados foi de extrema importância, pois assim foi possível ter acesso as entrevistas sempre que necessário.

O estudo foi limitado, devido a ter sido realizado com poucos participantes e também devido a dificuldade em encontrar escolas que se encaixassem nos critérios exigidos nos objetivos do estudo. Mesmo com as limitações foi possível obter uma visão de como a escola regular se organiza para receber alunos com autismo, a partir desse estudo de caso apontando que mesmo sendo determinada em Leis a questão inclusiva, a mesma de fato não ocorre, devido a falta de estrutura física da escola e de profissionais qualificados para atender as necessidades da criança autista, e que, portanto, comprovam que a Lei em relação a inclusão não se cumpre como deveria.

Para novos estudos que venham a tratar a inclusão de criança com Espectro do Autismo no ensino regular sugere-se que façam um trabalho de observação da interação da criança autista com pares em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.** p.103. Projeto de mestrado. Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria, 2005.
- ASSUMPTO JR, Francisco B; PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo Infantil.** p.37-9 . Rev. Bras. Psiquiatr, v.22, 2000.
- BACKES, Bárbara. **Regressão da linguagem, desenvolvimento sociocomunicativo e perfil sintomatológico de crianças com transtorno do espectro autístico.** p.78. Dissertação de mestrado. UFRGS. Março, Porto- Alegre, 2012.
- BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso, BOSA, Cleonice Alves. **A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo.** p.268-73. Artigo. Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto – Alegre-RS, 2013.
- BARRETOS, Kette Aparecida. **Inclusão: um olhar sobre o autismo.** p.19. Artigo (especialização).UFSC. Florianópolis, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência Social, Inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo.** Psicologia: teoria e pesquisa. Vol.28 n.3. p.315-324 , Jul-Set, 2012.
- CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura.** p.74. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicologia&sociedade. Porto- Alegre. 2009.
- CAREGNATO, RCA; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo.** p.84. Texto Contexto Enferm. v.15. Florianópolis. Out-dez, 2006.
- CARVALHO, Regiane de. **Inclusão e escolarização de alunos autistas.** Rev. Pedagogia em ação, v.1.n.1, p.1-141, jan-jun. 2009.
- COELHO, Madalena; SANTO, Antónia Espírito. **Autismo perda de contacto com a realidade exterior.** ACÇÃO DE FORMAÇÃO Nº 07/2006: Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente /Prolongado no contexto da escola inclusiva. p.31. CENFOCAL, Novembro, 2006.
- COSTA, Maria Ione Ferreira da; NUNESMAIA, Henrique Gil da Silva. **Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil.** p.24-31. Arq Neuropsiquiatr, 1998.

FERNANDES, Salomé Frederica da Silva Neto. **A adequabilidade do modelo TEACCH para promoção do desenvolvimento da criança com autismo**. p. 53. ESEPF. Projeto de Pós – graduação. Escola Superior de Educação Paula Frassinette, 2010.

FURINI, Anselmo Barce. **Processo de inclusão na escola regular: panorama de percepções**. Artigo. p. 5 . Rev. Do centro de educação. Ed. 2006. nº. 28, nov. 2011.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de asperger: Uma visão geral**. p. 16. Rev. Bras. Psiquiatr. 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: Ação e reflexão do professor**. p.171. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAZZERI, Cristiane. **Gestão educacional e inclusão: repercussões da atual proposta no ambiente escolar**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PUCPR. p. 10998-11012.2009.

Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acesso em 04.06.2015

LEMONS, E. L. M. D; SALOMÃO, N. M. R; AGRIPINO-RAMOS, C. S. **Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar**. Rev.Bras.Ed.Esp. Marília, v.20, p.117-130, Jan-Mar, 2014.

LOPES, Maria Teresa Vieira. **Inclusão das crianças autistas**. p.183. Dissertação (Mestrado) Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.-14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Maria Lucia de Freitas. **Autismo Infantil: A importância da família no desenvolvimento da criança autista**. p.40. Dissertação (terapia familiar). Curso de Pós-Graduação em terapia familiar da Universidade de Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2007.

MORGADO, Vera Lúcia Miranda Pires. **Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo**. Dissertação (Mestrado em educação especial). p.167. Departamento de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011.

MUNDY, PETER. **Autismo e seu impacto no desenvolvimento infantil: comentários sobre Charman, Stone e Turner, e Sigman e Spence**. p.5. Centro para autismo e Deficiências relacionadas. Universidade de Miami, EUA. Setembro, 2005.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cadernos de pesquisas em administração. São Paulo. V.1, Nº 3, 2º sem., 1996.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: Uma revisão da literatura.** Rev. Educação Especial. Santa Maria.v.26. n.47. p. 557/572. Set/Dez, 2013.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário á política de inclusão.** p.48 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial,- Brasília: 2005.

RODRIGUES, Isabel de Barros et al. **Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar.** Rev. Psicologia: teoria e prática, Universidade de São Paulo. v.14,n.1, p.70-83 .São Paulo, 2012.

SALGADO, Andressa Mattos. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito.** p.130. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2012.

SANINI, Cláudia. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora.** p.174. Tese de Doutorado psicologia. Programa de pós- graduação em psicologia do desenvolvimento. UFRS. Porto alegre, 2011.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Rev. Psicologia em estudo, Maringá, v.10, n.2, p.227-234. Maio - ago.2005.

TAMANAHÁ, Ana Cristina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo e da síndrome de asperger.** Trabalho realizado no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol. v.13, p.296-299. São Paulo, 2008.

TAMANAHÁ, A. C. et. al. **Trajetória de aquisição e desenvolvimento de fala de crianças autistas com e sem história de regressão autística.** Trabalho realizado no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo, p.266-268. São Paulo, 2014.

VELLOSO, R.L. et al. **Protocolo de avaliação diagnóstica multidisciplinar da equipe de transtornos globais do desenvolvimento vinculado á pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.11, n.1, p.9-22, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** trad. Grossi, Daniel. Porto Alegre: Bookman, p.179. -2. ed. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Solicitação

Eu, Amanda da Silva Costa, venho por meio deste documento solicitar a V.Sra. Responsável pela direção da Escola, a autorização para realização de uma entrevista com professores da escola sobre alunos que tem espectro autista. A pesquisa é intitulada como A inclusão de crianças com espectro autista no ensino regular das escolas do município de Sumé-PB, realizada como requisito para elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA (Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido), da UFCG(Universidade Federal de Campina Grande). Esta pesquisa está sendo desenvolvida sob orientação da Prof^a.Dr^a.Carolina Silva de Medeiros.

Atenciosamente,

Amanda da Silva Costa (Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais)

Carolina Silva de Medeiros (Orientadora)

Sumé, __ de _____ de 2015.

APÊNDICE B:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Amanda da Silva Costa, aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, pretendo desenvolver uma pesquisa com alguns professores de algumas escolas do município de Sumé - PB e que tem alunos com espectro autista na qual pretendo identificar como os mesmos trabalham a questão da inclusão desses alunos no ensino regular.

A pesquisa está intitulada como A inclusão de crianças com espectro autista no ensino regular das escolas do município de Sumé - PB. Informamos que será mantido sigilo sobre sua identidade, você estará livre para interromper a sua participação em qualquer momento.

A sua participação será voluntária e não irá acarretar dano ou qualquer custo para sua pessoa. Esclarecemos que não será disponível nenhuma compensação financeira e que os dados contidos nesta pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos da categoria ou em periódicos.

Assinatura do pesquisador (a)

Consentimento do entrevistado

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e admito que revisei e entendi completamente o conteúdo do termo de consentimento.

Eu, _____, aceito participar desta pesquisa desde que haja anonimato. É de livre e espontânea vontade participar, e de ciência que os dados serão usados pelo responsável da pesquisa com propósitos científicos. Sumé, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE C:

Roteiro para condução da entrevista

1. O que você entende por autismo?
2. Como você percebe a inclusão do aluno com autismo no ensino regular? E na prática como isso acontece?
3. Antes de trabalhar com o aluno autista você tinha conhecimento sobre o que é o autismo? E depois, você procurou informações para saber lidar melhor com esses alunos?
4. Como você trabalha a aprendizagem com os alunos autistas?
5. Quais projetos existem na escola para inclusão de alunos com autismo?