

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.**

VALÉRIA RIBEIRO ROSA DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO MATEUS-ES
2019**

VALÉRIA RIBEIRO ROSA DOS SANTOS

ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Me José Roberto Gonçalves de Abreu

SÃO MATEUS
2019

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S237e

SANTOS, Valéria Ribeiro Rosa dos.

Estratégias para inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista na educação infantil / Valéria Ribeiro Rosa dos Santos – São Mateus - ES, 2019.

94 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019.

Orientação: Prof. Me. José Roberto Gonçalves de Abreu.

1. Transtorno do Estratégias. 2. Aprendizagem. 3. Inclusão. I. Abreu, José Roberto Gonçalves de. II. Título.

CDD: 371.9

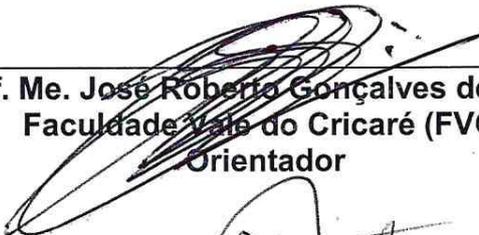
VALERIA RIBEIRO ROSA DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

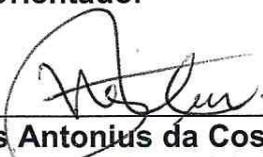
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 06 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



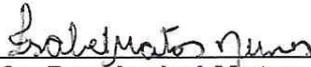
Prof. Me. José Roberto Gonçalves de Abreu
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Luciana Barbosa Firmes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)

A Deus, pois, até aqui, nos ajudou o Senhor.

A mim mesma, que sou uma eterna sonhadora e pescadora de meus próprios sonhos e objetivos.

Ao meu esposo, Endrigo, amor da minha vida, por sua compreensão, paciência e respeito por minhas ausências.

A minha cunhada, companheira de viagens e estudos Roberta, obrigada pelas trocas de experiências e aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado e dado forças para que concretizasse mais uma etapa importante deste sonho em minha vida.

Ao meu esposo, Endrigo, por compartilhar os momentos de angústia e alegria no decorrer de meus estudos.

À minha família e amigos, pelos momentos em que não foi possível estar presente, pela compreensão por minha ausência.

Aos meus pais, Jacira e Élcio, por sempre inculcaram em mim a importância do estudar.

Ao meu professor e orientador, Mestre José Roberto de Abreu Gonçalves, que foi primordial para o sucesso dessa pesquisa, com a sua dedicação, pelas valorosas orientações, por sempre estar disposto a ajudar, pela paciência e apoio.

À família do aluno estudado, agradeço imensamente pelas informações e por permitir que realizasse a minha pesquisa com o seu filho.

À Prefeitura Municipal de Piúma, em especial a gestora escolar Débora, da escola em que foi realizada a pesquisa, pela confiança em ter me permitido participar do cotidiano escolar e trazer contribuições para a educação.

Como aves, as pessoas são diferentes em
seus voos, mas iguais no direito de voar.

Judite Hertal

RESUMO

SANTOS, VALÉRIA RIBEIRO ROSA. **Estratégias para inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista na Educação Infantil.** 94 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

As intervenções para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), voltadas para habilidades de socialização e comunicação, são críticas. Para proporcionar um início bem-sucedido da escola, a essas crianças, é importante desenvolver programas, baseados na escola, que visem uma gama de desenvolvimento de habilidades nos domínios comportamentais, sociais e acadêmicos. Pensando nisso, este trabalho pretende discutir estratégias que permitam um processo de inclusão de alunos autistas respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas para se avançar na aprendizagem. Para a realização dessa proposta, buscou-se uma metodologia que possibilitasse compreender e explicar o objeto e campo de pesquisa, contudo, foi escolhido um estudo de caso, com um aluno com TEA devidamente matriculado na Educação Infantil de uma escola do município de Piúma-ES. A pesquisa aconteceu entre os meses de outubro a dezembro de 2019, no turno vespertino, duas vezes por semana, com algumas alterações em virtudes de eventos realizados na escola. Também foram aplicados questionários fechados aos envolvidos na pesquisa (diretora escolar, pedagoga, professora regente, professora auxiliar e mãe do aluno) para melhor entendimento das concepções acerca da inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil e vivência do aluno em questão. O estudo identificou preocupação com a formação profissional por parte dos professores e indicou que estratégias diferenciadas de inclusão aumentam o envolvimento do aluno com TEA. Por fim, propôs-se uma ampliação de estudos a partir de outras pesquisas que abordem estratégias de inclusão de alunos autistas no processo de ensino-aprendizagem, que possam trazer reflexões sobre didáticas consideráveis para favorecer essa aprendizagem nos espaços escolares.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Estratégias. Inclusão.

ABSTRACT

SANTOS, VALÉRIA RIBEIRO ROSA. **strategies for school inclusion of students with autism spectrum disorders early childhood education**. 94 f. Dissertation (Master) - Vale do Cricaré College, 2019.

Interventions for children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) aimed at socialization and communication skills are critical. To provide these children with a successful start to school, it is important to develop school-based programs that target a range of behavioral, social and academic skills development. Thinking about this, this paper intends to discuss strategies that allow a process of inclusion of autistic students respecting their motor, cognitive and affective possibilities to advance in learning. In order to carry out this research proposal, we sought a methodology that would make it possible to understand and explain the object and field of research, however, a case study was chosen, with a student with ASD duly enrolled in early childhood education in a school in the city of Piúma - ES. The survey took place between October and December 2019 in the afternoon shift, twice a week (Tuesdays and Wednesdays), with some changes in virtues of events held at the school. Closed questionnaires were also applied to those involved in the research (school principal, pedagogue, conducting teacher, assistant teacher and student's mother) to better understand the conceptions about the inclusion of students with ASD in early childhood education and the student's experience. The study identified concerns about teachers' professional education and indicated that differentiated inclusion strategies increase student involvement with ASD. Finally, this study proposes a broadening of studies from other researches that address the inclusion strategies of autistic students in the teaching-learning process that can bring considerable didactic meditations to favor this learning in school spaces.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Strategies. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de motricidade.....	49
FIGURA 02 – L.D.D.S desenvolvendo atividades de pintura.....	49
FIGUAR 03 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de colagem.....	50
FIGURA 04 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de lateralidade e movimento com a brincadeira do trenzinho.....	52
FIGURA 05 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de desenho e pintura livre (imaginação e criatividade)	53
FIGURA 06 – L.D.D.S desenvolvendo raciocínio lógico com a brincadeira: quebra-cabeça.....	54
FIGURA 07– L.D.D.S desenvolvendo atividade do jogo da memória de numerais.....	55
FIGURA 08 – L.D.D.S conhecendo numerais de 1 a 20.....	55
FIGURA 09 – L.D.D.S em um passeio externo com a turma	56
FIGURS 10 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de pressão.....	57
FIGURA 11 – L.D.D.S treinando o seu nome.....	57
FIGURA 12 – L.D.D.S aprendendo as vogais.....	58
FIGURA 13 – L.D.D.S desenvolvendo atividade do alfabeto.....	58
FIGURA 14 – L.D.D.S desenvolvendo atividades de escrita.....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASD	Autistic Spectrum Disorder
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 JUSTIFICATIVA.....	17
1.2 PROBLEMA.....	18
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.3.1 OBJETIVO GERAL.....	18
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 CONCEITO E ABORDAGEM HISTÓRICA DOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA.....	20
2.2 CAUSAS E IMPLICAÇÕES DO AUTISMO PARA AS ESCOLAS.....	25
2.3 INCLUSÃO EFICAZ DE ESTUDANTES COM DISTÚRBIOS DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	30
2.4 ALGUNS ASPECTOS DA TRANSIÇÃO PARA A ESCOLA DE CRIANÇAS COM TEA.....	41
3 METODOLOGIA.....	46
3.1 LOCAL DA PESQUISA.....	59
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
3.3 SUJEITO DA PESQUISA.....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS POR INTERMÉDIO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	62
4.1.1 Participação da diretora escolar.....	62
4.1.2 Participação da responsável pelo sujeito.....	62
4.1.3 Participação da pedagoga.....	63
4.1.4 A contribuição da professora auxiliar.....	63
4.1.5 A contribuição da professora regente.....	64
4.2 O PRODUTO FINAL.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69

APÊNDICES.....	74
APÊNDICE A – TCLE para os responsáveis pelo sujeito da pesquisa.....	74
APÊNDICE B – Solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola.....	76
APÊNDICE C – Autorização da instituição Co-Participante.....	77
APÊNDICE D – Entrevista com a gestora escolar.....	78
APÊNDICE E – Entrevista com a mãe do aluno.....	80
APÊNDICE F – Entrevista com a pedagoga.....	81
APÊNDICE G – Entrevista com a professora regente.....	82
APÊNDICE H – Entrevista com a professora auxiliar.....	83
APÊNDICE I – Manual de Informações.....	85
ANEXOS.....	94
ANEXO A – Laudo médico do sujeito da pesquisa.....	94

1 INTRODUÇÃO

Após a conclusão, em 1999, do 2º grau Técnico em Contabilidade, trabalhei na Usina Paineiras, no município de Itapemirim-ES, onde fiquei exercendo a função de escriturária e, em seguida, analista de controles, até 2007, quando, usando as habilidades contábeis que possuía, comecei a trabalhar numa empresa de contabilidade de Cachoeiro de Itapemirim. Ao mesmo tempo, me matriculei na faculdade de ciências contábeis daquela cidade.

Em 2010, no mesmo ano em que me formei como contadora, ingressei na Viação Itapemirim, onde trabalhava durante o dia e, à noite, após a inscrição como Designação Temporária (DT) para o estado, comecei a lecionar na área de Matemática como não habilitada.

Em 2011, me matriculei no curso de Pedagogia e, em 2012, busquei a habilitação em Matemática, concluindo com êxito a graduação de ambas, em 2014. Conclui ainda as especializações em Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar.

Minhas funções atuais são de professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professora na Educação Infantil, que me motivaram ao desafio de concluir este Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação oferecido pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC), no intuito de alargar meus horizontes e fortalecer ainda mais minha qualificação profissional.

O início da escola é um evento importante na vida de qualquer criança e, embora para as com deficiência, essa transição possa ser desafiadora, isso é particularmente significativo para quem possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois as dificuldades sociais, de comunicação e comportamentais únicas que experimentam podem apresentar barreiras adicionais para um ingresso positivo da escola.

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) abrangem uma ampla gama de distúrbios associados à retração social, atrasos na comunicação e distúrbios comportamentais variados (RYAN et al, 2014). O termo “autismo” foi cunhado em 1943, por Leo Kanner, um psicólogo infantil, que detectou os sintomas por meio de observações. Antes da rotulagem do autismo, as crianças com as características observadas por Kanner eram “diagnosticadas erroneamente como esquizofrenia

infantil, retardo mental, síndrome cerebral orgânica ou algum outro distúrbio” (KAMPS et al., 2015).

Em 1948, a palavra autismo foi cada vez mais usada para descrever crianças socialmente afastadas e focadas na rotina. Em 1964, um livro premiado sobre o distúrbio e suas implicações foi publicado por Bernard Rimland, seguido pelo método de tratamento, análise de comportamento aplicada (ABA) de Ivan Lovass, em 1987. Os trabalhos desses dois pioneiros no campo do autismo passaram a ser marcos para a compreensão dessa síndrome.

Crianças autistas são caracterizadas pela dificuldade na capacidade de se comunicar, entender a linguagem, brincar, desenvolver habilidades sociais e se relacionar com os outros. Em 1943, Kanner criou, pela primeira vez, um conjunto de sete características de indivíduos com autismo. Essas foram: (a) incapacidade de se relacionar com pessoas e situações, (b) desenvolvimento de linguagem deficiente, (c) ecolalia, (d) excelente memória mecânica, (e) perseveração e comportamento repetitivo, (f) ansiosamente obsessivo com uniformidade, (g) boas potencialidades cognitivas e aparência geralmente normal (JORDAN, 2008).

Koche (2007) destaca que, ao diagnosticar o autismo, as crianças devem retratar características em três áreas distintas, incluindo comprometimento das habilidades sociais ou de comunicação, comportamentos estereotipados como movimentos de balanço e dedos e, finalmente, deve haver um atraso no desenvolvimento das habilidades, antes dos três anos de idade.

As interações sociais são afetadas pelo autismo e caracterizadas pelo contato mínimo a nenhum contato visual e desconhecimento das circunstâncias sociais. A comunicação geral é mínima e inclui repetição com fala quase robótica. As crianças com TEA também são caracterizadas por rotinas definidas e habilidades motoras grossas e finas, sendo muito repetitivas. Cognitivamente, essas crianças podem ter retardo mental ou características de um sábio. Elas não conseguem fazer contato visual e não têm expressão facial, enquanto também tendem a seguir seus impulsos, independentemente, da situação (GRINDLE et al., 2012).

Para Fontil e Petrakos (2015), trata-se de aspectos particularmente relevantes uma vez que os professores classificam as habilidades sociais como mais importantes do que as acadêmicas para um ajuste bem-sucedido já nas séries iniciais da educação infantil. Segundo Forest et al., (2014) há, inclusive, todo um conjunto crescente de

evidências que apoiam a noção de que crianças que têm um início positivo na escola, provavelmente, se envolverão bem e terão sucesso acadêmico e social.

Crianças com TEA apresentam maior risco de maus resultados escolares, incluindo problemas emocionais, comportamentais e bullying que resultam em exclusão escolar ou rejeição por pares. Portanto, é fundamental que fatores de proteção, bem como barreiras à transição escolar positiva em crianças com TEA sejam identificados e compreendidos (DENKYIRAH e MAGBEKE, 2010).

O processo de transição começa na idade pré-escolar, na qual a criança é avaliada/observada, se está preparada para a escola e também se está "pronta", descrita como "prontidão escolar". Normalmente, o foco tem sido a criança "ganhando competência" nas áreas: emocional, comportamental, social e acadêmica (BRITTO, 2012). No entanto, é igualmente importante que pais, escolas e professores estejam preparados para as necessidades especiais de alunos com TEA, trabalhando em conjunto para a identificação dos seus pontos fortes e os déficits, antes mesmo de começarem a escola, construindo, assim, um leque de múltiplas perspectivas de todas as partes.

Para que esse processo de transição seja bem-sucedido, a intervenção e o apoio precisam ir além da fase de preparação e continuar após o início da escola. Décadas de pesquisa demonstraram os efeitos positivos de programas de intervenção precoce para crianças com TEA e também o sucesso, destes, posteriormente, em idade escolar, embora tenha havido menos pesquisas, avaliaram no que tange às intervenções escolares (GRINDLE et al., 2012).

As intervenções para crianças com TEA, voltadas para habilidades de socialização e comunicação, são críticas. Para proporcionar um início bem-sucedido da escola, a essas crianças, é importante desenvolver programas baseados especificamente nelas, que visem uma gama de desenvolvimento de habilidades nos domínios comportamentais, sociais e acadêmicos.

Modelos inclusivos de educação são agora amplamente reconhecidos na literatura internacional como melhor prática no ensino de crianças com necessidades diferentes e de diversas origens, incluindo indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. Assim, as diversas necessidades de aprendizado podem ser atendidas na sala de aula geral e, geralmente, as adaptações feitas para atender às necessidades específicas de aprendizado de um aluno também beneficiam a outros (BUSH, 2016).

Temos uma realidade onde as escolas possuem um serviço de apoio à educação especial, com profissionais e materiais disponibilizados para atendimento de crianças que apresentem necessidades especiais, embora seus serviços e instalações variem de uma instituição para outra. Por um lado, os alunos com TEA passam a maior parte do tempo na sala de aula regular (o que é desejado) com o serviço de suporte, enquanto que, por outro lado, o serviço de suporte é fornecido apenas em salas de aula específicas, separadas das outras crianças (algo não desejado, por contribuir para a deterioração do, já fraco, processo de interação social dessas crianças).

Como Rotheram-Fuller et al. (2010) consideram, é provável que, dadas as suas dificuldades, esses estudantes passem a maior parte do tempo fora de ambientes inclusivos, para que tenham necessidades educacionais específicas que exijam um alto grau de especialização por parte de seus professores.

É certo que as crianças com TEA são caracterizadas por deficiências/diferenças em seu desenvolvimento comunicativo e cognitivo, em termos sociais, desde a primeira infância e ao longo da vida. Essas três dimensões compõem a chamada tríade básica de comprometimentos do autismo, embora a extensão e a maneira do envolvimento possam variar muito de um indivíduo para outro, dependendo das diferenças de capacidade intelectual e/ou idade (LOVAAS, 1987).

Em uma posição controversa Orrú (2012) afirma que a rotulagem é excludente porque enfatiza as diferenças que podem levar à marginalização. No entanto, destaca que, por outro lado, é inclusiva, pois permite identificar e atender às necessidades individuais. Assim, ele vê o debate como algo altamente significativo e que deve ser considerado, se levado menos a sério.

Para Jordan (2005) é evidente que o conhecimento das necessidades educacionais dos alunos com TEA pode ajudar a moldar um plano educacional eficaz, embora a natureza peculiar do problema não seja inicialmente visível e as causas de suas dificuldades não sejam tão óbvias.

Quando tentamos entender os fatores envolvidos na educação de alunos com TEA, nas escolas regulares, por meio de uma revisão da literatura, descobrimos que existem quatro fatores principais a serem trabalhados nesse processo: suas características/necessidades individuais, escolas, professores e serviços de suporte em conjunto com a colaboração da família.

Este estudo busca delinear os fatores que dificultam ou aprimoram o processo de inclusão de estudantes com TEA, como forma de se trazer uma proposta para melhorar a resposta educativa nas escolas regulares por meio de práticas inclusivas.

1.1 JUSTIFICATIVA

O autismo, uma deficiência no desenvolvimento que afeta, significativamente, a comunicação verbal e não verbal de um indivíduo, bem como a interação social, geralmente, é evidente antes dos 3 anos de idade e compromete, negativamente, o desempenho educacional da criança. Características comumente associadas a essa síndrome incluem (a) envolvimento em atividades repetitivas e movimentos estereotipados; (b) mau contato visual; (c) dificuldade em socializar com os outros; (d) resistência a mudanças nas rotinas diárias e (e) respostas incomuns a experiências sensoriais, como barulhos altos (EISENHOWER et al., 2015).

Para Crozier (2012), embora a distribuição do quociente de inteligência (QI) para tipos específicos de autismo seja semelhante à da população em geral, parece sempre haver uma diferenciação significativa entre as habilidades de linguagem escrita e oral, dificuldades emocionais marcadas reconhecidas pelos pais e professores, mas não pelos próprios alunos, e problemas sensoriais semelhantes a pessoas que funcionam em um nível cognitivo muito mais baixo. Como resultado, destaca McKeating (2014), crianças com autismo, independentemente de serem de alto ou baixo funcionamento, têm dificuldade com o relacionamento com os colegas e com a compreensão de situações sociais.

Dessa forma, as implicações negativas, pela dificuldade de interação que a criança autista possui, acabam sendo inevitáveis na vida escolar. Daí a identificação de intervenções eficazes a serem usadas com as que tenham TEA, como instrumento de inclusão no cotidiano escolar, acaba sendo um desafio para educadores e pais que têm buscado, juntos, intervenções baseadas em programas apoiados por dados de pesquisas empíricas, um campo ainda bastante limitado, especialmente devido às crescentes taxas de prevalência e ampla gama de déficits educacionais, verbais e sociais associados a essa deficiência (SAINATO et al., 2015).

Cada vez mais crianças com TEA frequentam escolas regulares experimentando dificuldades sociais de comunicação e comportamentais exclusivos

de sua deficiência. A presença desses déficits indica que essas crianças apresentam maior risco de resultados escolares ruins. Entretanto, aquelas que experimentam um início positivo na escola têm maior probabilidade de obter sucesso acadêmico e social. Logo, existe uma grande necessidade de estabelecer e consolidar as evidências atuais de como e quando os alunos com TEA se adaptam ao novo ambiente escolar.

Assim, a importância e relevância de se desenvolver esse tema, que aborda as estratégias de desenvolvimento para inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista na Educação Infantil, se deve à essencialidade de desenvolver práticas educacionais inclusivas baseadas em pesquisas mais populares para incluir e ensinar alunos com TEA, um bom ponto de partida para educadores que buscam intervenções eficazes.

1.2 PROBLEMA

Mediante todo conhecimento adquirido, no desenvolvimento desta pesquisa, o trabalho traz a seguinte problemática: quais são as percepções dos professores sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista dentro do atual modelo de educação?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Discutir estratégias que permitam um processo de inclusão de alunos autistas, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas para se avançar na aprendizagem.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar conceitos, práticas e metodologias vinculadas à promoção da inclusão ao aluno com TEA;
- ✓ Explicitar os caminhos pedagógicos para a inclusão de estudantes com distúrbios do espectro do autismo;

- ✓ Dialogar com os pais os fatores que afetam a transição dos alunos com TEA no processo escolar;
- ✓ Desenvolver um manual com informações relacionadas ao TEA, que possam orientar os docentes a uma prática educativa mais inclusiva com essas crianças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITO E ABORDAGEM HISTÓRICA DOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Se analisarmos sua descoberta, há mais de 80 anos, o Autismo tem sido intrigante, fascinante e massivamente pesquisado. Ele gerou dois periódicos internacionais que foram *The Journal of Autism and Development Disorders*, que começou a vida em 1971 como *The Journal of Autism and Child Schizophrenia*, com Leo Kanner e Stella Chess como editores da fundação; e o *Autism: International Journal of Research and Practice*, que apareceu pela primeira vez em 1997. Outros dois periódicos dedicados ao Autismo são o *Focus on Autism and the Developmental Disabilities*, publicado, pela primeira vez, em 1985, oferecendo artigos práticos sobre cuidados, tratamento e educação para leitores multidisciplinares e *A International Autism Research Review* começou em 1987.

Ao anunciar a mudança de título e escopo do *Journal of Autism and Development Disorders*, em 1979, seus, então, editores, Eric Schopler, Michael Rutter e Stella Chess, enfatizaram o foco de Kanner no desenvolvimento de distorções no Autismo e na crescente evidência de ligações entre ele e outros distúrbios do desenvolvimento, bem como a sua associação com condições médicas específicas.

Embora, inicialmente, se pensasse que o Autismo poderia ser uma forma precoce de esquizofrenia infantil, em 1979, essa ideia foi abandonada. Doravante, os pesquisadores deveriam se preocupar com uma gama, mais ampla, de questões de desenvolvimento para esclarecer as semelhanças e diferenças entre as várias distorções do processo de desenvolvimento (SCHOPLER et al., 1979). O principal objetivo deles era fortalecer a interface entre pesquisa e prática, na crença de que os novos tratamentos geralmente são avaliados de forma inadequada e que os pesquisadores precisam esclarecer, mais regularmente, as implicações de suas descobertas na prática (HAPPÉ, 1994).

Desde a primeira descrição de 1943, até o momento, as tentativas de propor limites nosológicos, através de sucessivas redefinições de critérios de diagnóstico, não conseguiram restringir a extensividade, nem explicar a heterogeneidade do

Autismo, que continua sendo uma condição fascinante, talvez a mais pesquisada, de maneira prolífica, de todos os transtornos psiquiátricos infantis.

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) abrangem uma ampla gama de distúrbios associados à retração social, atrasos na comunicação e distúrbios comportamentais variados (RYAN et al., 2014). Assim, explicar a história do TEA e dividi-lo nas várias categorias, identificando suas características, relacionando leis e regulamentos da educação especial e expandindo as estratégias de ensino e as práticas educacionais, são ações essenciais para uma melhor compreensão dessa síndrome.

O termo Autismo foi cunhado em 1943 por Leo Kanner, um psicólogo infantil, que detectou sintomas do distúrbio por meio de observações. Antes da rotulagem do Autismo, as crianças, com as características observadas por Kanner, eram diagnosticadas, erroneamente, como com esquizofrenia infantil, retardo mental, síndrome cerebral orgânica ou algum outro distúrbio (JORDAN, 2008).

Em 1948, a palavra Autismo passou a ser, cada vez, mais usada para descrever crianças socialmente afastadas e focadas na rotina. Em 1964, com a publicação de um livro premiado sobre autismo e suas implicações, de Bernard Rimland, seguido pela criação, em 1987, da análise de comportamento e método de tratamento de Ivan Lovass, um marco passou a ser estabelecido no campo do autismo para a compreensão desses distúrbios (GRINDLE ET AL., 2012).

O Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana, quinta edição (DSM-V, 2013), fornece critérios padronizados para diversos tipos de distúrbios que vêm a ajudar a diagnosticar o TEA, pertencente à categoria de transtornos invasivos do desenvolvimento, com o estabelecimento de critérios diagnósticos específicos.

A literatura nos aponta, também, outras características, tais como problemas nas áreas de comunicação e interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades factuais. Quanto ao isolamento, em relação ao outro, predominantemente, mostra-se indiferente a qualquer tipo de contato físico (JESUS e SÁ, 2013).

A *American Psychiatric Association* (2013) caracteriza esse tipo de distúrbio como um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social,

associado a graus variados de déficits na comunicação e comportamentos repetitivos marcados e interesses restritos, conforme destacado abaixo:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em vários contextos, como se manifesta pelo seguinte, atualmente ou pela história:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, com uma abordagem social anormal e o fracasso de conversas normais; para compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos; falha em iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, em comunicação verbal e não verbal mal integrada; anormalidades no contato visual e na linguagem corporal ou déficits na compreensão e no uso de gestos; total ausência de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, entre dificuldades em ajustar o comportamento para atender a vários contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à falta de interesse pelos pares.

A gravidade é baseada em deficiências de comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história:

1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereótipos motores simples, alinhando brinquedos ou lançando objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência na mesmice, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, angústia extrema com pequenas mudanças, dificuldades com as transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de cumprimento, precisam seguir a mesma rota ou comer a mesma comida todos os dias)

3. Interesses fixos altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes).

4. Hiper ou hipo-reatividade à entrada sensorial ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivo de objetos, fascínio visual por luzes ou movimento).

Nota: Indivíduos com um diagnóstico DSM-IV bem estabelecido de distúrbio autista, distúrbio de Asperger ou distúrbio generalizado do desenvolvimento não especificado de outra forma devem receber o diagnóstico de distúrbio do espectro autista. Indivíduos que apresentam déficits marcantes na comunicação social, mas cujos sintomas não atendem aos critérios do transtorno do espectro do autismo, devem ser avaliados quanto ao distúrbio da comunicação social (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Para atender a critérios completos para transtorno autista, o indivíduo deve ter evidência de um total de seis ou mais dos itens dos domínios anteriormente citados, para avaliação do nível de desenvolvimento das habilidades intelectuais e da disfunção cognitiva, quase sempre onipresente no TEA e importante na determinação da capacidade funcional geral.

Orrú (2012) ensina que o Autismo, um transtorno do desenvolvimento que geralmente é diagnosticado na criança, por volta dos três anos de idade, é um

distúrbio neurológico que compromete a sua habilidade na comunicação, na interação com outra criança e na maneira convencional de aprender.

[...] o transtorno do espectro autista também é caracterizado por comportamentos, atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Essas manifestações, a respeito do desenvolvimento da criança com autismo, variam dependendo do nível e idade. E mesmo sendo ambas as áreas neurológica e cognitiva do autista comprometidas naturalmente, com a estimulação e tratamento adequados, elas tendem a apresentar resultados significantes (ORRÚ, 2012; p.23).

Para Guthrie (2012) o diagnóstico do TEA requer uma abordagem abrangente, sistemática e estruturada, pois, além de cumprir o objetivo de identificar o distúrbio a avaliação diagnóstica, deve fornecer informações importantes sobre os pontos fortes e fracos da criança, identificar os comportamentos inadequados e dificuldades comórbidas presentes, esclarecer o impacto da sua condição na família e, por fim, avaliar as suas habilidades de desenvolvimento.

A avaliação deve estabelecer um roteiro para o tratamento, identificando as capacidades e os desafios da criança e fornecendo informações úteis sobre as necessidades e habilidades que devem ser abordadas pela intervenção. Como o estabelecimento de um diagnóstico confiável de TEA é possível entre 18 e 24 meses de idade, os médicos devem procurar identificar e iniciar a intervenção em crianças com TEA assim que os sinais se manifestarem (GUTHRIE, 2012; p.13).

Cunha (2012) destaca que o Autismo tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda um mistério em vários pontos de seus aspectos neurológicos, o que demanda muito esforço dos educadores para a compreensão das complexidades que o cercam:

O espectro possui diferentes níveis de gravidade estando relacionado a outros sintomas que começam na infância. É certo, porém, que o aluno com autismo não está desprovido da sua condição de aprendiz no espaço escolar, embora seja fundamental que a educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia, tornando indispensável um currículo que extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas. Transformar as necessidades do autista em amor pelo movimento de aprender e construir, concedendo-lhe autonomia e identidade num olhar psicopedagógico é uma condição inevitável (CUNHA, 2012; p.56).

Quanto ao processo de inclusão e integração, observa-se que para incluir um aluno, a fim de promover a inclusão, de forma prática, primeiro a escola tem que sair da integração, que é apenas inseri-lo no contexto escolar e passar a ser Inclusiva, a fim de criar metodologias curriculares condizentes com a realidade e contexto escolar do aluno TEA.

[...] nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Nesses casos são indicados à individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem. Em suma: a escola não muda como um todo, mas sim o aluno que precisa mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2006; p.18).

Pode-se observar que, no campo do contexto escolar, ainda há grande dificuldade da parte do professor, por conta da dificuldade de comunicação e interação do aluno autista. Nesse sentido, o desafio maior do docente acaba sendo construir essa relação com o outro para inserir o portador de TEA nas práticas educativas diárias, superando as relações educacionais existentes na atual estrutura escolar seriada e redimensionando o tempo e o espaço escolares e flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento (ORRÚ, 2012).

A alegação de que o direito à educação é inerente a todas as pessoas, se destaca como componente imperativo para a formação social igualitária. Essa ótica da legislação objetiva conceituar a educação especial e a forma como se dão as implicações historiográficas, sociológicas, administrativas e políticas com intuito de relacioná-las à defesa dos direitos dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NUNES e SANTANA, 2018).

Dessa forma, no plano legal e seu embasamento jurídico, num primeiro plano, em relação à base que dá suporte à Educação Especial, além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), da Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC), existe uma gama de decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que versam sobre a educação especial. Há que se ressaltar que, apesar de alguns deles não possuírem mais validade, isso se deve ao fato de terem sido substituídos por textos aprovados atualmente.

Nessa gama de legislações, destacam-se, dentre as mais importantes, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008; a Lei 12.764/2012, instituidora da Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e, por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

Soma-se, a essas normatizações legais, no plano internacional, a Declaração de Salamanca de 1994, uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) concebida na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, que tratou de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial; e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra os Portadores de Deficiência (Convenção da Guatemala), que culminou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001, que determina que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanado da dignidade e igualdade inerentes a todo ser humano.

Essa legislação tem como um dos seus objetivos primordiais responder aos seguintes questionamentos: Quais são as percepções que os professores da Educação Infantil devem ter sobre o ensino de crianças com TEA dentro do modelo de ensino atual? Quais estratégias esses docentes empregam na educação de crianças com TEA? E, por fim, quais são as implicações práticas sobre as características de pensamento e aprendizado de crianças com TEA?

2.2 CAUSAS E IMPLICAÇÕES DO AUTISMO PARA AS ESCOLAS

A etiologia do TEA é, atualmente, desconhecida. A combinação de taxas de prevalência disparatadas e falta de conhecimento sobre sua causa, enviou pais e educadores, preocupados, em busca de respostas através de meios de informação tradicionais (por exemplo, mídia e jornais profissionais) e informais (blogs da WorldWide Web). Infelizmente, isso, às vezes, resultou em mais confusão, à medida que os consumidores peneiram uma combinação de pesquisa, especulação e desinformação para obter respostas.

Dado que o TEA é um espectro de desordens, é muito provável que haja várias causas. A pesquisa atual concentra-se em fatores biológicos e ambientais. De uma perspectiva biológica ou genética, os pesquisadores observaram diferenças estruturais e químicas no cérebro de crianças com TEA, desde o desenvolvimento do feto no primeiro trimestre (HALSEY et. al., 2001).

Esses achados, juntamente com o aumento das taxas de prevalência entre os membros da família com histórico do distúrbio, acrescentam credibilidade a possíveis causas genéticas. Relacionada à teoria biológica, está a visão controversa de que o TEA é causado por um sistema imunológico comprometido, resultante da exposição a vacinas. Como resultado, tem havido uma preocupação significativa com o uso de vacinas infantis, especificamente aquelas contendo Timerosal, um conservante à base de mercúrio - embora o Instituto Nacional de Saúde (NIH), a Academia Americana de Pediatria e várias outras organizações médicas enfatizam que não há pesquisas para apoiar esse vínculo (HALSEY et al., 2001).

Os profissionais médicos explicam que a maioria das vacinas desenvolvidas após 2001 não contém mais Timerosal e advertem que a tendência crescente de recusa dos pais, em vacinar seus filhos, resultou em aumento de surtos de doenças infantis, potencialmente fatais, que essas vacinas foram projetadas para evitar.

Ainda assim, há um apelo contínuo à pesquisa para explorar se certas crianças são mais suscetíveis ao desenvolvimento de tipos degenerativos de TEA, após receberem vacinações, principalmente porque a idade em que muitas delas são administradas se correlaciona com o aparecimento das formas degenerativas da TEA. Embora também haja preocupação de que o TEA possa resultar de toxinas ambientais, não houve pesquisas empíricas para apoiar essa alegação.

Heflin e Alaimo (2007) alertaram que, embora tenha sido observado que áreas geográficas específicas demonstraram conter concentrações mais altas de TEA, isso pode ser o resultado de famílias que mudam para áreas que fornecem melhores serviços educacionais para seus filhos com esse distúrbio; ou esses locais são mais eficazes na sua triagem e identificação.

Em relação às implicações para as escolas, o aumento contínuo de alunos identificados com TEA colocou estressores significativos nas escolas públicas e nos educadores que as servem. Os pontos de discórdia entre os pais e os distritos escolares incluem: elegibilidade e serviços prestados, a colocação educacional (por exemplo, ambiente restritivo à locação) e as metodologias instrucionais (YELL et al., 2003).

Em relação à elegibilidade e serviços, Yell e Drasgow (2000) recomendam que: a) as escolas garantam decisões oportunas de elegibilidade com base em avaliações de profissionais com experiência em TEA; b) educadores desenvolvam programas

educacionais individualizados que abordem todas as áreas de necessidade identificadas na avaliação; e c) os serviços identificados nesses programas educacionais resultam em benefício educacional significativo para o aluno (monitorar progresso do aluno em direção às suas metas e objetivos).

Especificamente, os programas educacionais individualizados exigem uma declaração dos serviços de educação especial e serviços relacionados, além de auxílios e serviços suplementares, com base em pesquisas revisadas por pares, na medida do possível (IDEA, 2011). Infelizmente, dado o número de intervenções não baseadas em evidências, atualmente comercializadas, para o tratamento de TEA (por exemplo, comunicação facilitada, terapia de retenção, terapia com secretina), a seleção de intervenções eficazes pode ser uma proposta desafiadora tanto para o consumidor leigo quanto para o profissional.

A Tabela 1 resume as práticas educacionais baseadas em algumas das pesquisas mais populares utilizadas para ensinar alunos com TEA. Um bom ponto de partida para educadores que buscam intervenções eficazes.

Tabela 1. Intervenções baseadas em evidências para estudantes com transtornos do espectro autista. Adaptado de Ryan et al., (2011).

Intervenção	Descrição do Programa	Eficácia demonstrada	Link da internet
Desenvolvimento, diferença individual, modelo baseado em relacionamento (FLOORTIME et al, 2001)	Uso de experiências de jogo desafiadoras, mas amigas da criança. Médicos, pais e educadores aprendem sobre os pontos fortes e limitações da criança, adquirindo capacidade de adaptar as intervenções se necessário, fortalecendo o vínculo entre pais e filhos e promovendo o desenvolvimento social e emocional da criança. Requisito de tempo: 14-35 h/semana	Níveis aumentados de: <ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento social • Funcionamento emocional • Coleta de informações para idades: entre 2-5 anos 	www.icdl.com Este site do Conselho Interdisciplinar de Distúrbios do Desenvolvimento e da Aprendizagem permite que os profissionais aprendam mais sobre os modelos existentes, instituições e oficinas de DIR, além de pesquisas atuais.
	Intervenção que se concentra em gerenciar as oportunidades de aprendizado de uma criança, ensinando	Níveis aumentados de: <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades cognitivas • Habilidades linguísticas 	www.helpingtogrow.com www.aba.com www.insightcommerce.net www.adaptivechild.com

<p>Treinamento para ensaios discretos (LOVAAS, 1987)</p>	<p>tarefas específicas e gerenciáveis até o domínio em um esforço contínuo para desenvolver as habilidades dominadas. Requisito de tempo: 20-30 h/semana nas configurações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades adaptativas • Habilidades de conformidade por idades: aproximadamente 2-6 anos 	<p>Esses sites comerciais oferecem oportunidades para a compra de programas e equipamentos adaptáveis.</p>
<p>Método LOVAAS (LOVAAS, 1987)</p>	<p>Intervenção que se concentra em gerenciar as oportunidades de aprendizado de uma criança, ensinando tarefas específicas e gerenciáveis até o domínio em um esforço contínuo para desenvolver as habilidades dominadas. Requisito de tempo: 20-40 hr/semana.</p>	<p>Níveis aumentados de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades adaptativas • Habilidades cognitivas • Habilidades de conformidade • Habilidades linguísticas • QI • Funcionamento social para idades entre 2-12 anos 	<p>www.lovaas.com Site oficial do Lovaas Institute que fornece informações detalhadas sobre o método Lovaas, histórias de sucesso, serviços e produtos disponíveis.</p>
<p>Sistema de comunicação de troca de imagens (BONDY & FROST, 1994)</p>	<p>Sistema de comunicação desenvolvido para ajudar alunos a desenvolver habilidades linguísticas fundamentais, levando à comunicação espontânea. A intervenção em camadas ajuda o aluno a aprender a identificar, discriminar e trocar símbolos diferentes com um parceiro como meio de comunicar um desejo. Requisito de tempo: Desde que a criança esteja envolvida, normalmente de 20-30 minutos por sessão</p>	<p>Níveis aumentados de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da fala e da linguagem • Comportamentos sócio-comunicativos para idades: aproximadamente 2 anos – adulto 	<p>www.PECS.com O site fornece informações sobre cursos de treinamento, consulta, certificação e produtos.</p>
<p>Histórias sociais (GRAY, 1993)</p>	<p>Histórias personalizadas que descrevem sistematicamente uma situação, habilidade ou conceito em termos de sugestões sociais relevantes, perspectivas e respostas comuns, modelando e fornecendo uma opção</p>	<p>Níveis aumentados de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos pró-sociais para idades: Aproximadamente 2 a 12 anos 	<p>www.thegraycenter.org Este site fornece informações sobre os recursos disponíveis no Centro, incluindo produtos sobre como criar e usar histórias sociais, além de informações gerais sobre autismo e pesquisas que apoiam</p>

	de comportamento socialmente aceito. Requisito de tempo: variam de acordo com a história; aproximadamente 5-10 minutos antes da situação difícil		o uso de histórias sociais.
Autística e de Comunicação (SCHOPLER & REICHLER, 1971)	Tratamento e Educação de Crianças com Deficiência fornecendo instruções explícitas e visuais em um ambiente propositadamente estruturado, planejado para atender às necessidades únicas de tarefas do aluno. Requisito de tempo: até 25 h/semana (durante o dia escolar)	Níveis aumentados de: <ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Percepção • Habilidades motoras graves • Coordenação mão-olho • Desempenho cognitivo para idades de aproximadamente 6 anos - adulto 	www.teacch.com O site fornece links para centros, programas e serviços regionais, bem como acesso a pesquisas e publicações atuais que apóiam o método.

FONTE: Elaboradora pela autora

Heflin et al., (2007) destacam que na implementação dos programas educacionais, baseados em evidências para estudantes com TEA, é preciso um *feedback* consistente e intenso, às vezes quase constante, para correção do comportamento de uma criança. De onde se recomenda intensa instrução individual no início da intervenção e a participação dos pais, crucial para ajudar a garantir que os comportamentos aprendidos sejam generalizados nos ambientes (por exemplo, casa e escola).

À medida que o novo comportamento substitui o antigo, e se torna mais automático, os pais ou professores que implementam a intervenção devem, metodicamente, diminuir a interação e o *feedback* com a criança durante o comportamento pretendido (LOVAAS, 1987).

Mesmo aqueles que não apresentaram melhorias dramáticas, tiveram uma melhoria mais significativa do que as crianças correspondentes nos grupos de controle. Além disso, algumas que receberam terapia ABA acabaram participando das aulas com seus colegas não deficientes.

Esta pesquisa sugere que intervenções intensivas de ABA, implementadas no início do desenvolvimento de uma criança, podem resultar em resultados positivos em longo prazo, tendo inclusive um extenso corpo de pesquisa que apoia seu uso de intervenções acadêmicas e comportamentais para crianças com TEA, bem como

outras deficiências intelectuais, e são consideradas práticas cientificamente baseadas em tratamento de indivíduos autistas (SIMPSON, 2005).

Há que se ressaltar que a identificação de intervenções eficazes, a serem usadas com crianças com TEA, pode ser um desafio para educadores e pais, especialmente quando vários modismos de “solução rápida” podem receber tanto, se não mais, pressão do que abordagens baseadas em evidências.

Para Crozier e Tincani (2012), a ênfase atual, na implementação de intervenções baseadas em evidências, leva educadores e pais a procurar programas apoiados por dados de pesquisas empíricas. No entanto, os autores explicam que, embora haja um crescente corpo de pesquisa de qualidade disponível sobre intervenções eficazes para crianças com TEA, ele ainda é bastante limitado, especialmente devido às crescentes taxas de prevalência e ampla gama de déficits educacionais, verbais e sociais associados à essa deficiência.

2.3 INCLUSÃO EFICAZ DE ESTUDANTES COM DISTÚRBIOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

Mas o que é inclusão? Para Irvine e Lynch (2009) é uma prática complexa que envolve muito mais do que, simplesmente, "o ato de colocar (uma criança) em um grupo ou classe". Melhorando essa definição de inclusão, os autores escreveram:

[...] trata-se de um sistema unificado de educação pública que incorpora todas as crianças e jovens como membros ativos e plenamente participantes da comunidade escolar; que vê a diversidade como a norma; e isso garante uma educação de alta qualidade para cada aluno, fornecendo currículo significativo, ensino eficaz e os apoios necessários para cada aluno (IRVINE e LYNCH 2009, p. 846).

Essa concepção, não tão simples, mostra que há muito envolvido no processo de inclusão, pois ela requer uma abordagem individualizada, baseada em necessidades. Para Irvine e Lynch (2009) isso significa que os professores devem adaptar suas lições para atender às necessidades variadas de cada aluno. E todos os alunos têm necessidades distintas que precisam ser atendidas para realmente poder aprender em qualquer tipo de sala de aula.

Grindle et al. (2012) examinaram práticas inclusivas e descobriram que existem sete elementos comuns entre ambientes eficazes de educação em inclusão. Eles os nomearam como os sete elementos essenciais à inclusão e incluem: liderança

visionária, colaboração, apoio a funcionários e alunos, envolvimento efetivo dos pais, uso reorientado da avaliação, níveis adequados de financiamento e adaptação curricular e práticas instrucionais eficazes.

Para Goodman e Williams (2007), existem muitos benefícios para uma sala de aula inclusiva.

Primeiro verificou-se que a inclusão resulta em ganhos de desenvolvimento social, pois se constatou que os estudantes melhoraram muito mais nessa área de competência social. Quando os alunos com deficiência são colocados em ambientes restritos, eles tendem a interagir com os professores e não com os colegas (GOODMAN e WILLIAMS, 2007; p.52).

Como a interação entre colegas é crucial para o desenvolvimento social adequado, é importante que os alunos com deficiência tenham a oportunidade de fazê-lo em um ambiente de educação geral. Os alunos com TEA, devem ser incluídos, pois antes de qualquer patologia são seres humanos detentores de direitos.

Os alunos com TEA costumavam ser colocados em escolas segregadas que continham apenas alunos com deficiência. Portanto, quando colocados nessas configurações, estavam aprendendo com seus colegas com deficiência em vez de com colegas sem deficiência.

Eles acabam não aprendendo apropriadamente nessas escolas, porque veem comportamentos extremos e aprendem com eles, acabam sendo modelados por seus pares. Para Eldar et al. (2010), em um ambiente educacional geral, não apenas os alunos com TEA se beneficiam por serem incluídos, mas também seus colegas por serem expostos a crianças com uma diversidade de temperamentos.

Assim, afirma Jordan (2008), se os alunos com TEA precisarem ser colocados em escolas segregadas, essas escolas realmente devem ser centros de excelência (não apenas o reivindicado), pioneirando novas maneiras de trabalhar com TEA e lidar com os casos mais extremos.

Existem várias outras razões pelas quais os alunos com TEA devem ser incluídos em um ambiente de educação geral. Pois, a educação pode ser, e talvez deva ser, um 'tratamento' eficaz para ASD no sentido de que, uma vez que há tanto que os indivíduos com ASD precisam aprender que é intuitivamente compreendido pelos não-autistas, o aprendizado pode ser melhor ser aprimorada por meio do ensino de alta qualidade (JORDAN, 2008; p. 12).

Nas escolas, os alunos aprendem valores, conhecimentos e habilidades que permitem a participação plena em sua comunidade e aprendem com seus colegas.

Os distúrbios do espectro do Autismo podem ocorrer em toda a faixa de habilidades e devem ser capazes de usá-la em um ambiente de educação geral.

Alunos com TEA que estão totalmente incluídos ganham muito por estarem em ambientes inclusivos e exibem, por exemplo, níveis mais altos de engajamento e interação social, de apoio social e têm objetivos educacionais pessoais mais avançados do que os alunos com TEA em estágios segregados. Como esses alunos podem se envolver em uma comunidade de modelos mais positivos, eles provavelmente se tornarão membros ativos da sociedade (ELDAR ET AL., 2008; p.101).

Como os alunos com TEA podem ser efetivamente incluídos? Sabe-se que alguns aspectos do ensino convencional, considerados até mesmo como as melhores práticas na lida com essas crianças, nem sempre são adequados para alunos com TEA - e que incluem ambientes altamente estimulantes, uso de atividades lúdicas, trabalhos artísticos e diversos tipos de estímulos, além de palestras (BEADLE-BROWN et al., 2011).

No entanto, existem muitas maneiras pelas quais os alunos com TEA podem ser efetivamente incluídos. Em primeiro lugar, os professores precisam ser adequadamente qualificados na área da Educação Especial, especificamente, estudantes com TEA.

Para Burns et al. (2009), como estamos presenciando um aumento significativo de alunos com TEA sendo incluídos em contextos de educação geral, existe uma necessidade real dentro da comunidade profissional de entender o Autismo e as muitas complexidades apresentadas pelas várias dimensões do transtorno.

Beadle-Brown et al. (2011) afirmam que existe, atualmente, uma confusão sobre TEA devido a baixos níveis de treinamento, conscientização, conhecimento e compreensão. Devido a isso, ocorrem muitos mal-entendidos sobre esse transtorno. Assim, defende Harding (2009), por ser tão complexo, existe uma quantidade significativa de conteúdo para os professores, nessa área, aprenderem sobre ele e como suas muitas complexidades podem interferir severamente no aprendizado.

Os professores precisam se sentir à vontade para ensinar os alunos com TEA como: pesquisas e literatura ilustram que os professores ficarão mais confortáveis e positivos em incluir os alunos com deficiência na sala de aula, pois eles próprios podem obter experiências em primeira mão e que isso pode levar a alterações de valores e crenças consistentes com uma filosofia escolar inclusiva (HARDING, 2009, p. 94).

Burns et al. (2009) concluíram um estudo para descobrir se os treinamentos seriam eficazes em alterar as percepções dos participantes em relação à lida com um

aluno com Autismo em sala de aula e aumentar a base de conhecimento técnico, fornecendo estratégias de ensino específicas diretamente relacionadas à programação bem-sucedida de um aluno com autismo na sala de aula inclusiva.

Nesse estudo, cada grupo recebeu 200 minutos de treinamento instrucional oferecido por consultores do TEA. Alguns objetivos incluíam compreender o transtorno, critérios de diagnóstico e reconhecer os estilos de aprendizado de comunicação desses alunos. Houve um aumento significativo no conhecimento de como apoiar os alunos com TEA e um ligeiro aumento no nível de conforto de ensinar os alunos com TEA. Logo, o treinamento, de fato, ajuda na compreensão do ensino de alunos com TEA (BURNS et al., 2009).

O treinamento também faz com que os profissionais se sintam menos apreensivos ao incluir um aluno com autismo na sala de aula. Quando os professores não possuem o treinamento necessário, eles ficam mais estressados por causa do desconhecimento de como ensinar esses alunos. Assim, qualquer tipo de estresse dentro da profissão acaba tendo um impacto negativo não apenas no professor e no processo de aprendizagem, mas também no alcance geral dos objetivos educacionais mais identificados (BURNS et al., 2009; p. 168).

A inclusão de alunos com TEA também envolve uma forte colaboração entre todos os envolvidos na educação do aluno. Isso inclui diretores, professores de educação geral e especial, famílias, especialistas e qualquer outra parte envolvida no sucesso dos educandos com TEA.

Todas as partes devem trabalhar juntas para fornecer consistência ao aluno e o envolvimento dos pais e/ou responsáveis na escola de seus filhos. Os programas promovem consistência em todos os ambientes e auxiliam na generalização e manutenção de habilidades adquiridas na escola (HARDING, 2009).

O aluno com TEA será lembrado e reforçado para usar as informações e os comportamentos aprendidos em casa quando a família estiver envolvida. Além disso, como o TEA é uma deficiência comportamental, ele pode apresentar uma infinidade de desafios ao ambiente escolar e é essencial que todos os funcionários trabalhem com um nível muito alto de consistência e compreensão ao abordar o comportamento específico do aluno (HARDING, 2009, p. 93).

Segundo Irvine e Lynch (2009), a colaboração deve estar presente para que todos possam trabalhar em equipe, mantendo consistência ao lidar com comportamentos e outros métodos no ensino de alunos com TEA. Portanto, a criança com Autismo aprenderá o que se espera dela, ao longo de sua educação e outros aspectos de sua vida, em termos de como se comportar.

A relação professor-criança também é um fator importante na inclusão de alunos com TEA. Jordan (2008) apresenta uma boa maneira de ver isso, quando afirma, em seu estudo que, assim como esses alunos não têm maneiras intuitivas naturais de entender seus professores, eles também não têm maneiras intuitivas naturais de entender os discentes com o transtorno.

Isso significa que os professores precisam trabalhar duas vezes mais para formar esse relacionamento crucial com um aluno com TEA. Para Emam e Farrell (2009), como os autistas apresentam déficits nas áreas de entendimento social e emocional, é mais difícil para eles estabelecerem um relacionamento com seus colegas e professores.

Como a relação professor-aluno é vista como um sistema vivo e um veículo através do qual experiências emocionais positivas, ajuda concreta, informações e apoio podem ser organizados e transmitidos, é crucial que os professores construam um relacionamento positivo com todos os alunos (EMAM e FARRELL 2009; p. 408).

Nesse sentido, Emam e Farrell (2009) alertam que os educadores precisam descobrir o que fazer, cognitivamente, quando se relacionarem com os alunos com TEA, e não podem confiar, sucintamente, em seus instintos sociais naturais.

Quando relacionamentos positivos são formados, os alunos ficam mais à vontade na sala de aula. Como as crianças com TEA acham difícil entender a perspectiva do professor, já existe naturalmente uma lacuna criada entre o aluno e o professor que dificulta o estabelecimento de um relacionamento entre si. Nesse caso, a relação professor-aluno não possui a experiência de viver de momentos compartilhados, quando como os professores 'riem' ou 'fazem piadas'. Como resultado, os professores aprendem a "distanciar-se" da mesma maneira que os alunos. Essa é uma barreira difícil de ser transposta pelo aluno com TEA, porque logo de cara eles têm dificuldade em formar esse relacionamento importante com o professor (EMAM e FARRELL 2009, p. 412).

Modificar instruções e lições é outra coisa importante a ser feita ao integrar um aluno com TEA. Nesse caso, é uma vantagem o uso de diferentes estratégias, que acaba sendo benéfico e eficaz com seus métodos diferentes de ensino em todas as salas de aula para todos os alunos, pois têm seus próprios estilos de aprendizado.

Beale-Alvarez et al. (2011) explicam que cada criança com TEA é única e ganha estímulos sensoriais através de vários comportamentos auto-estimuladores que incluem:

Auditivo (fazer barulho, vocalizações e cobrir os ouvidos), visual (cobrir ou fechar os olhos, olhar as coisas pelo canto dos olhos, bater as mãos, filtrar a luz e piscar rapidamente os olhos), tátil (esfregar as coisas, auto-

beliscão/mordida), olfativo (itens com cheiro, segurando o nariz), gustativo (lamber coisas, ruminar), movimentativo (balançar, pular, girar) e proprioceptivo (colidir e apertar coisas ou pessoas, ranger de dentes, morder dentes, morder a si mesmo e mastigar coisas) (BEALE-ALVAREZ, ET AL., 2011; p.46).

Quando as crianças se envolvem nesses comportamentos, auto-estimuladores, acabam observando menos as instruções em andamento.

Comportamentos auto-estimuladores frequentemente vistos em estudantes com TEA, também chamado de estereotipia, são repetitivos e não parecem servir a um propósito podendo interferir na capacidade do aluno de participar, comunicar, aprender e interagir. Como esses comportamentos têm um impacto negativo em sua educação, eles devem ser substituídos por comportamentos apropriados (BEALE-ALVAREZ ET AL., 2011; p.46).

Antes de fazer isso, os professores devem, primeiro, realizar uma avaliação do comportamento funcional da criança, a fim de determinar sua função, através de pelo menos cinco sessões de observação, onde o comportamento ocorre e, por meio delas, deve reunir uma descrição completa dos comportamentos em que o aluno se envolve para obter informações sensoriais ou reduzir a superestimulação ambiental, através do sistema vestibular, pois esses são os tipos de sensibilidades sensoriais que os alunos com experiência em TEA possuem (BEALE-ALVAREZ et al., 2011).

Dentro da descrição, também devem estar incluídas as partes do corpo envolvidas, instruções para o aluno mover essas partes do corpo, o comprimento, a frequência e a intensidade do comportamento. Após a conclusão da avaliação do comportamento, um comportamento de substituição apropriado pode ser determinado – será aquele que tem a mesma função que o comportamento substituído, sendo uma atividade ou intervenção sensorial que forneça um movimento de maneira mais apropriada (BEALE-ALVAREZ, JOLIVETTE e MAYS, 2011; p.47).

Nesse sentido, Goodman e Williams (2007) corroboram com tais afirmações ressaltando, ainda, que essas intervenções sensoriais ajudam os alunos a registrar e modular respostas a estímulos sensoriais, permitindo que superem algumas de suas respostas super reativas ou sub reativas à estimulação sensorial. Assim, para os autores, os alunos que exibem comportamentos auto-estimuladores poderão se ajustar, lentamente, para obter a mesma informação sensorial, mas de maneira mais apropriada e aceitável.

Devem ser devidamente determinados os comportamentos específicos de substituição para os estímulos vestibulares ou de movimento, e quando realizar essas atividades sensoriais de substituição, pois o aluno pode precisar ao longo do dia e antes ou durante certas atividades instrucionais. Depois que o comportamento de substituição estiver em vigor, ele deverá ser monitorado e ajustado conforme necessário. Por exemplo, se o aluno ainda

estiver envolvido em comportamentos auto-estimulantes frequentes, sua atividade de substituição pode precisar ocorrer com mais frequência ou por períodos mais longos (GOODMAN e WILLIAMS, 2007; p.54).

Para Goodman e Williams (2007), uma vez que o comportamento seja efetivamente substituído, o aluno com TEA terá mais comodidade para se concentrar nas atividades instrucionais.

Várias estratégias foram empiricamente apoiadas e são baseadas em evidências na pesquisa da eficácia delas, especificamente ao envolver os alunos com TEA na aprendizagem e na diminuição dos comportamentos auto-estimuladores. Muitas dessas estratégias também foram consideradas eficazes para melhorar as habilidades acadêmicas e sociais na educação infantil. A razão pela qual essas estratégias reduzem o comportamento inadequado é porque o aluno está envolvido em comportamentos pró-acadêmicos e pró-sociais e não em comportamentos auto-estimulantes não acadêmicos (GOODMAN e WILLIAMS 2007; p.54).

Beale-Alvarez et al. (2011) dão instruções claras, orientando sobre uma estratégia eficiente que é o envolvimento dos alunos através dos seus sentidos auditivos, como, por exemplo, durante eventos instrucionais mais desafiadores, como transições e atividades de escuta prolongada. Algumas crianças com TEA ficam mais envolvidas, se a linguagem é apresentada através de uma música.

Como as transições são especialmente difíceis para os alunos com autismo, uma música que é tocada ou cantada regularmente durante esse período pode ajudar as crianças a fazer o comportamento desejado, como mudar de atividade. Os professores devem selecionar músicas específicas para transições comuns, para que os alunos aprendam qual transição está ocorrendo, para que a rotina seja consistente e previsível. Isso faz com que o aluno com TEA possa se preparar para o próximo, a fim de reduzir a ansiedade que pode sentir (BEALE-ALVAREZ et al., 2011; p.47).

Goodman e Williams (2007) também demonstraram a eficácia dessa estratégia documentando o nível de solicitação necessário ou o período de tempo exigido pelos alunos para concluir a transição.

Quando as músicas são usadas durante as atividades de escuta, os alunos com TEA permanecem mais envolvidos durante a atividade de escuta, como o tempo do círculo ou o tempo da história. Uma maneira de incorporar músicas durante essas atividades é intercalar músicas mais breves ao longo dos tempos de instrução verbal. Isso pode ser especialmente eficaz quando o aluno com TEA parece estar perdendo interesse e sem tarefas (GOODMAN e WILLIAMS, 2007, p. 55).

No entanto, alertam Goodman e Williams (2007), apesar de existirem várias práticas usando o envolvimento visual, úteis para os alunos com TEA, os professores devem ter cuidado ao fazer isso, porque esses discentes, frequentemente, ficam fixos

no movimento de objetos na sala de aula e também podem atender a outros estímulos visuais inapropriados.

[...] horários visuais podem ser usados na sala de aula com fotografias, desenhos ou palavras, pois são particularmente úteis para os alunos com autismo devido à indicação clara do que foi concluído e o que deve ser feito em seguida. As crianças com autismo precisam desse senso de rotina e previsibilidade quanto ao que virá no final do dia para diminuir, inclusive, sua ansiedade (GOODMAN e WILLIAMS 2007, p. 56).

Goodman e Williams (2007) mencionam, também, as programações visuais que podem ser usadas ao longo do dia para atividades menos estruturadas, incluindo círculos de conversação. Uma programação visual pode retratar símbolos e/ou imagens do que se espera deles, naquele momento.

As crianças com TEA costumam brincar com brinquedos de forma inadequada ou se auto estimulam usando partes dos brinquedos - um comportamento que interfere na sua inclusão em sala de aula porque os diferenciam dos colegas de classe no ambiente de educação geral. Os modelos apropriados fornecem fotos mostrando estruturas pré-fabricadas de itens que eles podem brincar, como blocos e trilhos de trem, por exemplo, para mostrar-lhes como podem usar os brinquedos nos momentos de lazer na ausência de orientação. Como muitos estudantes com TEA costumam ter dificuldade em desenvolver ideias originais, receber um estímulo visual com algo que possam copiar, se assim o desejarem, pode ser útil na aplicação das atividades (GOODMAN e WILLIAMS, 2007; p.57).

Em uma pesquisa de campo, Goodman e Williams (2007) constataram como resultado do uso de modelos, que os alunos com TEA que fazem uso dos modelos visuais aplicados, acabam se envolvendo em menos atividades estereotipadas. No entanto, pela dificuldade de concentração que esses alunos possuem, quando há muitos outros estímulos visuais sendo mostrados e eles se encontram distantes, é importante fornecer-lhes apenas as informações importantes, ajudando-os a permanecer envolvidos na lição, de forma que sejam mais capazes de acompanhar.

Um programa eficiente a ser destacado, e que usa de forma específica os suportes visuais para maximizar a independência de uma criança com TEA, é chamado de Tratamento e Educação de Crianças com Deficiência Autística e de Comunicação (TEACCH), composto por uma estrutura física e organização do espaço de trabalho, agendas especificando detalhes sobre a tarefa exigida, sistemas de trabalho que retratam expectativas detalhadas do indivíduo durante a tarefa e organização de tarefas que descrevem completamente o processo de aprendizado (HUGHES ET AL., 2011).

[...] o programa TEACCH exige que o ambiente atenda às necessidades de um aluno específico. Este programa é usado durante toda a vida adulta para pessoas com TEA. Pode ajudar os alunos mais velhos a se prepararem para o local de trabalho, porque sua independência é maximizada. Estudos do programa TEACCH mostraram aumentos nas habilidades motoras finas e grosseiras, independência funcional, na tarefa, brincadeira e comportamentos de imitação, além de outras habilidades funcionais para a vida (HUGHES et al., 2011; p.56).

Isso requer que o ambiente seja alterado para atender às necessidades do aluno com TEA, em vez de mudar o aluno para atender às necessidades do ambiente. Os estudantes com TEA, geralmente, carecem de habilidades sociais e acham as situações sociais difíceis, portanto:

É importante reconhecer que a própria natureza das diferenças experimentadas por pessoas com autismo dificulta a interação com outras pessoas na comunidade. Prejuízos na interação social, comunicação social e imaginação social significam que pessoas com autismo acham situações e convenções sociais difíceis (BEADLE-BROWN et al., 2011, p. 46).

Ao conhecer essas informações cruciais sobre os alunos com TEA, os professores podem, e devem incentivá-los a serem sociais e a agir adequadamente em várias situações que envolvem a presença de pessoas. Existe, claro, os que precisam de apoio extra a esse respeito, pois geralmente são prejudicados nas áreas de comunicação verbal e não verbal, e acabam, devido a essas deficiências, demorando no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais.

Goodman e Williams (2007) são enfáticos quando afirmam que, apesar de os alunos com TEA terem mais tendência de demonstrar comportamentos auto-estimuladores, do que serem sociáveis e se envolver com os outros, se estimulados e ensinados a socializar e participar de uma variedade de tarefas interativas, esses déficits podem ser resolvidos.

Uma das formas de se fazer isso seria o professor incentivar esse engajamento social com perguntas ao longo das instruções e facilitando as respostas e opções através de sugestões para incluir alunos com TEA durante atividades sociais. Ao receber escolhas, o aluno saberá quais são suas opções, sem ter que escolher entre muitos objetos como, por exemplo, podendo escolher quais materiais eles gostariam de usar durante um projeto, seja um marcador ou lápis e pôster ou papel. Também é importante que, durante as interações entre pares, os professores facilitem as interações, pois isso aumenta o envolvimento social do aluno com TEA (GOODMAN e WILLIAMS, 2007; p.54).

Dessa forma, o processo de interação social é mais eficaz com o aluno com TEA que está envolvido ativamente na escolha da atividade e dos materiais a serem usados para, em seguida, se envolver com os colegas e participar.

Existe, ainda, o Sistema de Comunicação de Intercâmbio de Imagens (PECS) citado por Hughes et al., (2011) como forma de promover a comunicação dos alunos com TEA. Esse sistema é, especialmente, útil quando se trabalha com crianças que não são verbais ou têm habilidades limitadas de comunicação.

Através da troca de símbolos e objetos táteis, as crianças aprendem a comunicar suas necessidades e desejos. Vários símbolos podem incluir fotografias, figuras de objetos ou outros objetos que a criança com TEA é ensinada a associar a um brinquedo, pessoa ou atividade desejável (HUGHES ET AL., 2011; p.58).

Nas diversas fases do PECS, a criança aprende a solicitar um item ou atividade, fornecendo a figura, símbolo ou objeto correspondente a seu parceiro, generalizando a atividade, trazendo o símbolo de solicitação ao parceiro, que pode estar localizado em diferentes áreas, e discriminar entre dois símbolos de solicitação diferentes antes de levá-lo a um parceiro (HUGHES et al., 2011).

Hughes et al. (2011) destacam ainda a existência de diferentes etapas no programa PECS, dependendo do nível do aluno.

À medida que o aluno passa de uma camada para a outra, há mais símbolos a serem discriminados e há uma linguagem mais complexa usada para a comunicação. São criados símbolos significativos e pessoais para a criança, para que o que a criança está solicitando seja representado com precisão. À medida que a criança se forma entre os níveis, ela precisará de menos atenção do professor e poderá aplicar essas habilidades aos seus filhos na vida cotidiana (HUGHES et al., 2011; p.59).

Outra forma de manter os alunos com TEA envolvidos, é com o uso de intervenções físicas, pois como eles, geralmente, exibem comportamentos estereotipados que envolvem mover as mãos ou o corpo, sua inclusão é afetada, negativamente, devido à falta de envolvimento. Uma maneira de envolver, fisicamente, os alunos com TEA é dar-lhes um objeto tangível para segurar e reduzir esses comportamentos estereotipados.

Esses estudantes também devem receber oportunidades de se movimentar na sala de aula e de ser colocados em sua programação, para que vejam que devem fazer isso e em horários determinados. Quando os alunos com TEA recebem tais oportunidades, é menos provável que se retirem durante atividades mais longas de sentar e ouvir (GOODMAN e WILLIAMS, 2007).

Muitas das estratégias acima são ideias e intervenções específicas para educadores, a fim de ajudar a melhorar o comportamento dos alunos com TEA, a fim de poder incluir, totalmente, esses alunos. Também existem intervenções

comportamentais específicas que foram criadas para isso. Uma dessas, bem estudada e citada por Longenecker et al. (2007), é a Análise Aplicada de Comportamento, ou ABA:

Trata-se de uma prática educacional que envolve o processo de aplicar sistematicamente intervenções baseadas em princípios de comportamento derivados empiricamente para melhorar comportamentos socialmente significativos e demonstrar que as intervenções empregadas são responsáveis para a melhoria do comportamento (LONGENECKER et al., 2007; p.96).

Na visão de Longenecker et al., (2007) nos métodos ABA incluem-se o ensino de novas habilidades, como vida funcional, comunicação ou habilidades sociais, além do reforço e manutenção das habilidades adquiridas anteriormente, generalizando o comportamento de uma situação para outra e transferindo habilidades sociais para ambientes naturais, mais a redução de comportamentos interferentes ao reforçar comportamentos de substituição e restringir condições onde esses comportamentos interferentes ocorrem.

No processo da ABA, há uma avaliação para escolher o tipo correto de intervenção a ser usado para cada criança específica. Nessa avaliação, comportamentos, necessidades e características únicas são identificados, o ambiente é avaliado e uma descrição das complexas interações entre o aluno e seu ambiente é redigida. A partir dessa primeira avaliação, um plano e procedimento de intervenção individualizado são implementados. Nas intervenções incluem-se tratamentos, procedimentos instrucionais e terapias que podem ser implementadas para melhorar o comportamento dos alunos, dependendo das conclusões da avaliação. Todas as intervenções utilizadas foram empiricamente comprovadas como efetivo com essa população de estudantes e provou produzir mudanças significativas de comportamento que não resultam de variáveis estranhas ou não relacionadas (LONGENECKER et al., 2007; p.97).

No início da intervenção, recomenda-se intensa instrução individual e a participação dos pais é altamente importante para manter a consistência, o aluno é capaz de generalizar comportamentos em todos os ambientes. O objetivo dessas intervenções é substituir o antigo comportamento pelo novo e o novo comportamento se tornar mais automático (HUGHES et al., 2011).

Enquanto as intervenções estão sendo implementadas, são realizadas mais avaliações para monitorar o progresso dos alunos. Trata-se de um processo em constante mudança, que exigirá reconsideração constante dos comportamentos ensinados, dos objetivos da instrução e dos métodos e intervenções de ensino para interferir nos comportamentos, com sinais claros de crianças de até quatro anos de

idade, apresentando resultados positivos de aumentos significativos no QI, na capacidade verbal e no funcionamento social (HUGHES et al, 2011).

Embora todas as ideias acima sejam extremamente benéficas para as pessoas com TEA, o financiamento, às vezes, atrapalha a capacidade das escolas de implementá-las, pois as restrições de muitos sistemas educacionais, geralmente, limitam a amplitude e a profundidade do serviço que as crianças são capazes de receber. Para criar o PECS, por exemplo, a escola deve pagar por um *software* e o treinamento pode ser caro, devido aos recursos necessários (IRVINE e LYNCH 2009).

No geral, cabe aos educadores incluir alunos com TEA e implementar estratégias e modelos, empiricamente, discutidos para que possam aprender em um ambiente inclusivo que, apesar de desafiador, vale pelos resultados. Como professores, precisamos desenvolver a imaginação de formas diferentes.

Imagine um sistema educacional que reconheça que para tratar as pessoas da mesma forma, é preciso tratá-las de maneira diferente, e não a mesma. Imagine se permitíssemos que as pessoas desenvolvessem seus talentos em vez de nos concentrar nas dificuldades deles. Imagine se pudéssemos excluir o medo da escola, em vez de excluir as crianças, se realmente valorizássemos a diferença e nos preocupássemos em permitir que as pessoas sejam as melhores que elas poderiam se tornar. Não seria um sistema em que todos pudessem florescer? (JORDAN, 2008; p. 12).

Compreender e acertar, para crianças com TEA, pode ser uma maneira de acertar para todos. Essa é uma filosofia pela qual os professores devem viver. Ao alterar seu ensino para atender às necessidades de seus alunos, você cria um ambiente em que todos os alunos podem aprender. Ao acreditar em cada aluno, não importa qual seja sua capacidade, mais bem-sucedido ele será.

2.4 ALGUNS ASPECTOS DA TRANSIÇÃO PARA A ESCOLA DE CRIANÇAS COM TEA

Quintero e McIntyre (2011) ensinam que o início da escola é um evento importante na vida de qualquer criança e, embora para crianças com deficiência, essa transição possa ser desafiadora, isso é particularmente significativo para com as que têm TEA.

As dificuldades sociais, comunicativas e comportamentais únicas que crianças com TEA experimentam podem apresentar barreiras adicionais para um início positivo da escola. Isso é, particularmente, relevante pois os professores classificam as

habilidades sociais como mais importantes que as acadêmicas para um ajuste bem-sucedido no jardim de infância (DENKYIRAH e MAGBEKE, 2010).

Um conjunto crescente de evidências apoia a noção de que crianças que têm um início positivo na escola provavelmente se envolverão bem e terão sucesso acadêmico e social. Crianças com TEA apresentam maior risco de maus resultados escolares, incluindo problemas emocionais e comportamentais e bullying que resultam em exclusão escolar ou rejeição por pares (ROTHERAM-FULLER et al., 2010; p. 1.228).

Portanto, para Forest et al. (2014), é fundamental que fatores de proteção, bem como barreiras à transição escolar positiva em crianças com TEA sejam identificados e compreendidos. Para Britto (2012), o processo de transição começa na idade pré-escolar, na qual a criança é preparada para a escola enquanto também avaliar se ela está “pronta”, descrita como “prontidão escolar”.

Normalmente, o foco tem sido a criança "ganhando competência" em várias áreas: emocional, comportamental, social e acadêmico. No entanto, é igualmente importante que pais, escolas e professores estejam preparados para as necessidades especiais de crianças autistas (KAMPS ET AL., 2015).

Conseqüentemente, é importante identificar os pontos fortes e os déficits das crianças com TEA, antes de começarem a vida escolar, bem como obter múltiplas perspectivas de todas as partes.

Para que esse processo de transição seja bem-sucedido, a intervenção e o apoio precisam ir além da fase de preparação e continuar após o início da escola. Décadas de pesquisa demonstraram os efeitos positivos de programas de intervenção precoce para crianças com TEA e também o sucesso de programas de intervenção posteriores para crianças em idade escolar. No entanto, substancialmente menos pesquisas avaliaram especificamente as intervenções escolares (GRINDLE ET AL., 2012; p.301).

Além disso, destaca Kamps et al. (2015), grande parte dessa pesquisa se concentrou nos últimos anos e não no período crítico de "transição para a escola" nos primeiros anos da escola primária, embora para crianças com TEA, intervenções voltadas para habilidades de socialização e comunicação sejam críticas.

Nesse sentido, Einsenhower et al., (2015) lembram que, para proporcionar um início bem-sucedido da escola, a essas crianças, é importante desenvolver programas baseados no espaço/ambiente que visem uma gama de desenvolvimento de habilidades nos domínios comportamentais, sociais e acadêmicos.

[...] para desenvolver programas baseados em evidências, é importante primeiro estabelecer quais aspectos das atuais intervenções escolares foram

bem-sucedidas no direcionamento de uma ampla gama de habilidades e comportamentos. Embora tenha havido pesquisas consideráveis sobre o desenvolvimento típico da transição de crianças para a escola primária, há uma escassez de estudos empíricos que examinam a transição para as crianças com ASD na escola. Portanto, há necessidade de estabelecer e consolidar as evidências atuais de como e quando as crianças com TEA estão prontas para a escola, os tipos de apoio exigidos por essas crianças, suas famílias e escolas, além de intervenções específicas e fatores individuais que servem para permitir um início positivo para a escola (EINSENHOWER et al., 2015; p.264).

Assim, há que se entender os pontos de vista e experiência de pais e professores no processo de transição escolar para crianças com TEA, características individuais relacionadas às experiências positivas do infante, variáveis familiares e características do professor, sala de aula e espaços frequentados, além das intervenções escolares para melhorar a prontidão e a transição nos primeiros anos dos alunos autistas.

No processo de transição da escola, para pais e professores, dos estudos específicos sobre Autismo que investigaram as perspectivas de docentes e responsáveis pelas crianças com TEA, em práticas de transição específicas identificados na literatura, o de Beamish et al. (2014) destaca, de forma bem consistente, os elementos para que a troca da escola infantil para a fundamental seja bem-sucedida.

Eles se concentraram nos seguintes temas: visita à criança, informações sobre os pais, compartilhamento de professores, identificação de colocação, apoio à decisão, envio de professor, identificação de suporte, administrador de avaliação, administrador da avaliação, suporte à visita e preparação de colegas (BEAMISH et al., 2014; p.135).

Esses estudos também mostraram, consistentemente, que pais, responsáveis, pré-escolares e professores do Ensino Fundamental endossam, fortemente, todas essas práticas para a transição de crianças com TEA para a escola primária. Forest et al. (2014) destacam que, infelizmente, enquanto todas as partes interessadas consideram essas práticas importantes, os professores relatam que poucas dessas práticas são realmente implementadas em ambientes da vida real.

Quintero e McIntyre (2014) pesquisaram 96 pais e professores de crianças com deficiência, 19 dos quais tinham TEA. Eles descobriram que os professores tinham, substancialmente, mais preocupações com elas, em relação à transição para o jardim de infância do que com crianças com outras deficiências.

Enquanto pais e professores, particularmente, os de pré-escola, estavam altamente envolvidos no processo de transição para todas as crianças com deficiência, as práticas de transição eram genéricas e raramente individualizadas às necessidades específicas de cada criança (QUINTERO e MCINTYRE, 2014).

Porém, ressaltam Quintero e McIntyre (2014), que apesar de os pais relatarem que os professores do jardim de infância se envolveram em algumas práticas de assentamento no início do ano letivo, não houve implementação de práticas com programas de transição em andamento, nem reuniões regulares.

Um processo de transição específico destacado na literatura, como sendo particularmente importante, é a comunicação regular e detalhada entre as partes interessadas relevantes. Esse processo raramente ocorre entre funcionários da pré-escola e professores de jardim de infância. Os professores da pré-escola relataram preocupações com a falta de colaboração com a equipe do jardim de infância para crianças com deficiência, que antecederam a entrada na escola e durante o processo de transição. Igualmente importante é a comunicação entre pais e professores (QUINTERO e MCINTYRE, 2014; p.418).

Fontil e Petrakos (2015) revelam haver uma redução drástica na comunicação entre pais e professores no jardim de infância (escola primária formal), além desse contato ser mais negativo, em comparação com o apoio e ambientes de pré-escolas especializadas. Portanto, as diferenças entre pré-escolas e escolas primárias comuns são amplificadas para pais de crianças com TEA através da redução da comunicação explicativa e da tomada de decisão colaborativa entre pais e professores.

No que diz respeito aos fatores individuais, que afetam a transição da escola, dos estudos analisados sobre as características de crianças com TEA, que podem influenciar seu ajustamento à escola nos primeiros anos, Charman et al. (2014) avaliaram o ingresso na escola e, depois, novamente no final do primeiro ano. Eles descobriram que, com um grupo, a gravidade dos sintomas das crianças não mudou no primeiro ano, independentemente do ambiente educacional.

De forma encorajadora, sua linguagem e comunicação melhoraram, mas não houve melhora em sua sociabilidade, questões sensoriais, desenvolvimento cognitivo ou comportamento. Em termos das características individuais associadas à mudança ao longo do tempo, crianças com melhores habilidades de comunicação e menor gravidade dos sintomas fizeram mudanças mais positivas em suas habilidades de vida diária no primeiro ano de escola (CHARMAN ET AL., 2014; p.93).

Em seu estudo, Jahromi et al (2013) avaliaram os sintomas de autorregulação e Autismo das crianças, antes de começar a escola, assim como seu comportamento

ao final do ano. Os autores descobriram que crianças com TEA tinham, significativamente, menos regulação emocional e controle de esforço do que seus pares em desenvolvimento típico.

De acordo com Jahromi et al (2013), eles também obtiveram notas mais baixas do que seus colegas, em desenvolvimento típico em muitos componentes importantes para o sucesso da escola, como participação cooperativa e independente nas classes e envolvimento pró-social dos colegas.

Para crianças com TEA, maior controle do esforço foi associado a melhor comportamento pró-social. Isso sugere que essas crianças podem ter um fator protetor que lhes permitirá formar um melhor relacionamento com seus professores e colegas e, portanto, talvez experimentem uma transição mais suave para o ambiente escolar (JAHROMI et al., 2013; p.238).

Sparapani et al. (2016) desenvolveram uma medida mais generalizada, a Medida de Engajamento Ativo em Sala de Aula (CMAE), que abordou cinco áreas de engajamento ativo, incluindo regulação emocional, participação em sala de aula, conexão social, iniciando comunicação e flexibilidade.

Os autores relataram que as crianças com TEA tiveram dificuldades substanciais com o envolvimento ativo nas aulas e que isso não foi ajudado pela participação em uma aula de educação especial, em oposição a um programa de educação geral (SPARAPANI et al., 2016).

As crianças raramente direcionavam as comunicações ou usavam linguagem generativa e só conseguiam desviar a atenção para novas tarefas após solicitações verbais cerca de 50% das vezes. Uma área em que eles mostravam maior flexibilidade estava mudando para diferentes materiais. Crianças com melhores habilidades sociais tiveram um envolvimento ativo mais positivo em quase todas as áreas medidas, enquanto comportamentos externalizantes e comportamentos repetitivos e restritos mais elevados foram associados a comportamentos menos flexíveis em sala de aula (SPARAPANI et al., 2016; p.789).

Portanto, como grupo, as crianças com TEA acabam tendo muita dificuldade com o envolvimento ativo na sala de aula, e as crianças com habilidades sociais mais pobres e comportamentos mais repetitivos e restritivos, e comportamentos mais externalizados tiveram mais dificuldade no envolvimento ativo (SPARAPANI et al., 2016).

3 METODOLOGIA

A metodologia que direciona a proposta desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos, procurou abordar os fundamentos teóricos metodológicos que tenham como foco as estratégias para inclusão escolar de alunos com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil.

Para a realização dessa proposta de pesquisa, buscou-se uma metodologia que possibilitasse compreender e explicar o objeto e o campo de pesquisa, contudo, sem ser um pesquisador à parte, atuando como mero observador/expectador, mas estabelecer contato com o objeto, a partir de questões conceituais, referenciais teóricos, apreendendo-o de modo crítico, histórico e socialmente.

Demo (2000) acrescenta, aqui, que a metodologia se dedica à reconstrução da teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos refazendo quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado.

Esse estudo se configura como uma pesquisa exploratória com o intuito de, segundo Gil (2008), poder proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitando-o, podendo envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e, muitas vezes, assumindo a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Procurou-se explorar a temática das estratégias para inclusão escolar de alunos com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil e fornecer informações para investigar, de forma mais precisa, através de pesquisas bibliográficas, por visar uma maior aproximação com o tema, que pode ser construído baseado em hipóteses ou intuições.

Köche (2007) destaca que o principal objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo, pois muitas vezes o pesquisador não dispõe de conhecimento suficiente para formular, adequadamente, um problema ou elaborar, de forma mais precisa, uma hipótese. Nesse caso, defende o autor, é preciso desencadear um processo de investigação para identificar a natureza do fenômeno e apontar as características essenciais das variáveis que se quer estudar.

Ao final desse estudo, o planejamento da pesquisa exploratória assume um caráter de estudo de caso exploratório, indicado, segundo Yin (2001), como estratégia nas situações onde o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Esse tipo de pesquisa é um método que visa compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real e tem como principais características o fato de o fenômeno ser observado em seu ambiente natural sendo os dados coletados por diversos meios e uma ou mais pessoas, grupos e organizações examinados, além de focar eventos contemporâneos (YIN, 2001, p.19).

Seus objetivos, dentre outros, são compreender o evento em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenômeno observado, buscando, com isso, explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar, o máximo possível, a realidade estudada (GIL, 2008).

Nesse estudo de caso, realizado em uma escola pública de Educação Infantil e Fundamental, do município de Piúma, teve como sujeito um aluno diagnosticado com TEA matriculado nesse nível de ensino.

A pesquisa aconteceu entre os meses de outubro a dezembro de 2019, no turno vespertino, duas vezes por semana (segundas e quartas-feiras), com algumas alterações, em virtude de eventos realizados na escola.

Foram utilizados dois tipos de abordagens: observação e desenvolvimento de estratégias, tendo em vista que a primeira perspectiva é bastante utilizada para que se aprendam comportamentos e acontecimentos no exato momento em que se produzem, sem maiores interferências, por exemplo, de pessoas ou documentos.

Segundo Vianna (2003)

O método de observação traz para o pesquisador a observação como técnica de coleta de dados defende que a observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (VIANNA, 2003; p. 15).

O acompanhamento e implementação de estratégias funcionais ao sujeito de pesquisa aconteceram na sala de aula regular, de forma a acompanhar o trabalho e as atividades realizadas pela professora, no desenvolvimento do educando, registrando, obviamente, todas as atividades e acontecimentos relevantes e, efetuando intervenções necessárias, com o principal propósito de desenvolver as estratégias cabíveis para se obter envolvimento e interesse por parte do aluno.

Também foram aplicados questionários fechados (APÊNDICES) aos envolvidos na pesquisa (diretora escolar, pedagoga, professora regente, professora auxiliar e mãe do aluno) para melhor entendimento das concepções acerca da inclusão de alunos TEA na Educação Infantil e vivência do aluno estudado.

Essa pesquisa colaborativa buscou, baseada na visão de Ibiapina (2008), uma coprodução de saberes, formação, reflexão e desenvolvimento profissional para, interativamente, transformar determinada realidade educativa. Além disso, ressalta-se que a pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos visando à mudança da cultura escolar, fortalecendo a ação e abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional, sendo seus pontos fortes a dialogicidade, reflexividade, colaboração e coprodução de conhecimentos (IBIAPINA, 2008).

A produção de dados se deu através do questionário (instrumento metodológico), buscando entender melhor a visão desses entes envolvidos no processo de inclusão de crianças portadoras do TEA, assim como sua importância, pela relação direta que possuem com a implementação de ações que possibilitem otimizar esse processo no âmbito escolar, tema desse estudo.

Todo procedimento para implantação das estratégias, para que o sujeito da pesquisa se sentisse confortável, aceitando as atividades propostas e, assim, ocorresse a inclusão, aconteceu de forma paulatina, na sala de aula regular e, em alguns momentos, em outro ambiente (Sala de AEE). A retirada do aluno da sala de aula, foi intencional, pois precisava se concentrar e se envolver gradativamente com as propostas apresentadas.

A seguir veremos o passo-a-passo, através de figuras, como se deu o processo de implantação das estratégias aplicadas ao sujeito da pesquisa, em seu cotidiano escolar:

Observando a dificuldade motora do aluno e sabendo que a coordenação motora fina é responsável pelos movimentos mais firmes, precisos e delicados, com as mãos e dedos, movimentos esses que usarão por toda a vida. Por isso, é tão importante procurar desenvolvê-la e explorar, com o aluno, as mais diferentes atividades, pois auxiliará nos aspectos físicos, mas também, em outras áreas da vida do mesmo.

Foi desenvolvida a proposta de motricidade ao aluno através da atividade: “enchendo a garrafa pet com papel”, fazendo uso dos materiais: Garrafa Pet e papel.

O processo da atividade ocorreu da seguinte forma:

- Inicialmente, cortaram os papéis em formato de fita;
- Posteriormente, fizeram bolinhas com cada fita;
- Por fim, colocaram as bolinhas de papel na garrafa, até encher a mesma.

O aluno demonstrou dificuldade, no início, em acertar a boca da garrafa, porém, através da motivação e demonstração de como ele deveria executar a atividade, conforme olhava a quantidade de papel que tinha que colocar na garrafa, o mesmo se focou em finalizar a tarefa, efetuando-a com sucesso.

FIGURA 01 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de motricidade



Fonte-Arquivo Pessoal

O objetivo dessa atividade foi trabalhar apenas com as cores primárias: Amarelo, Azul e Vermelho, a fim de desenvolver o conhecimento do aluno com as

cores, usando os seguintes materiais: tinta e papel. Foi apresentada uma cor por vez para o aluno, para não o sobrecarregar. O mesmo conseguiu assimilar, com sucesso, as três cores, pois tinha um conhecimento prévio sem distinção de qual era cada cor, mas ao final da abordagem, com a atividade, o aluno passou a diferenciar as mesmas. O próximo passo é o avanço de mais conhecimento de cores.

FIGURA 02 – L.D.D.S desenvolvendo atividades de pintura



Fonte-Arquivo Pessoal

No dia 19 de novembro de 2019, desenvolvemos uma atividade para comemorar o dia da Bandeira, cuja proposta, foi dar autonomia a cada aluno para enfeitar o seu próprio chapéu de papel. O aluno interagiu e efetuou com muito cuidado e zelo o seu. Em alguns momentos, ele se sentiu desconfortável com a cola que grudava em sua mão, então, procuramos um jeito de arrumar uma toalha molhada e

uma seca para que, a cada desconforto, limpasse a mão e continuasse a atividade até findar.

FIGURA 03 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de colagem



Fonte-Arquivo Pessoal

Com a proposta da atividade do trenzinho, a fim de trabalhar a lateralidade, procuramos desenvolver a interação e movimento com os colegas de sala. O aluno demonstrou muita alegria, empolgação e pode trabalhar o seu alto controle em respeitar o colega que estava à sua frente e em suas costas também. O objetivo de proporcioná-lo, e os demais colegas, a socialização e diversão, foram efetuados com sucesso.

FIGURA 04 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de lateralidade e movimento com a brincadeira do trenzinho



Fonte-Arquivo Pessoal

Após o desenvolvimento das cores primárias com o aluno, conforme figura 2, foi o momento de ele expressar suas preferências de cores e imagens. O estudante pediu para usar a cor laranja e efetuou alguns desenhos abstratos que, por sinal, tinham vários significados para ele, mesmo não se expressando oralmente percebeu-se a felicidade e empolgação na execução dos seus desenhos.

FIGURA 05 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de desenho e pintura livre (imaginação e criatividade)



Fonte-Arquivo Pessoal

Na proposta do dia, foi apresentada, juntamente com o aluno, quebra-cabeças. E foram efetuadas as seguintes etapas: apresentar o quebra-cabeça montado e desmontar o quebra-cabeça sobre a mesa. Então, o aluno deu início ao processo de montagem e finalizou, rapidamente, com êxito total.

FIGURA 06 – L.D.D.S desenvolvendo raciocínio lógico com a brincadeira: quebra-cabeça



Fonte-Arquivo Pessoal

Levando em consideração a importância do conhecimento dos números, foi efetuada a proposta da atividade para o cotidiano escolar do aluno, utilizando números móveis no primeiro momento de 1 a 10 (através do jogo da memória – conforme Figura 7) e que se obteve um avanço. Logo, (conforme figura 8) aumentamos para 11 a 20, em que os mesmos continham o numeral e as quantidades. Após a apresentação dos mesmos na mesa, o aluno conseguiu identificar alguns numerais, inclusive pronunciando em português e inglês.

FIGURA 07 – L.D.D.S desenvolvendo atividade do jogo da memória de numerais



Fonte-Arquivo Pessoal

FIGURA 08 – L.D.D.S conhecendo numerais de 1 a 20



Fonte-Arquivo Pessoal

Promovemos uma atividade de campo: “conhecendo o bairro da minha escola”. Levando em conta que o aluno está em processo de interação com os colegas, o passeio lhe oportunizou vivenciar situações sociais da comunidade. O aluno está aprendendo a conviver em sociedade e a sociedade aprende a compreendê-lo. Foi muito satisfatório vê-lo caminhando junto com os seus colegas.

FIGURA 09 – L.D.D.S em um passeio externo com a turma



Fonte-Arquivo Pessoal

O aluno está em fase de alfabetização, as Figuras 10 a 14 demonstram as etapas e seus avanços. Iniciou-se com o trabalho de preensão, de forma em que ele devia pegar no lápis usando a forma mais confortável para o seu manuseio. Logo após, apresentamos o seu nome, repetindo várias vezes e, através de letras móveis, ele identificava e colocava cada uma na posição adequada. Em seguida, fomos para as vogais. Após a familiarização, partimos para o alfabeto e, para finalizar o processo, encaminhamos para a escrita.

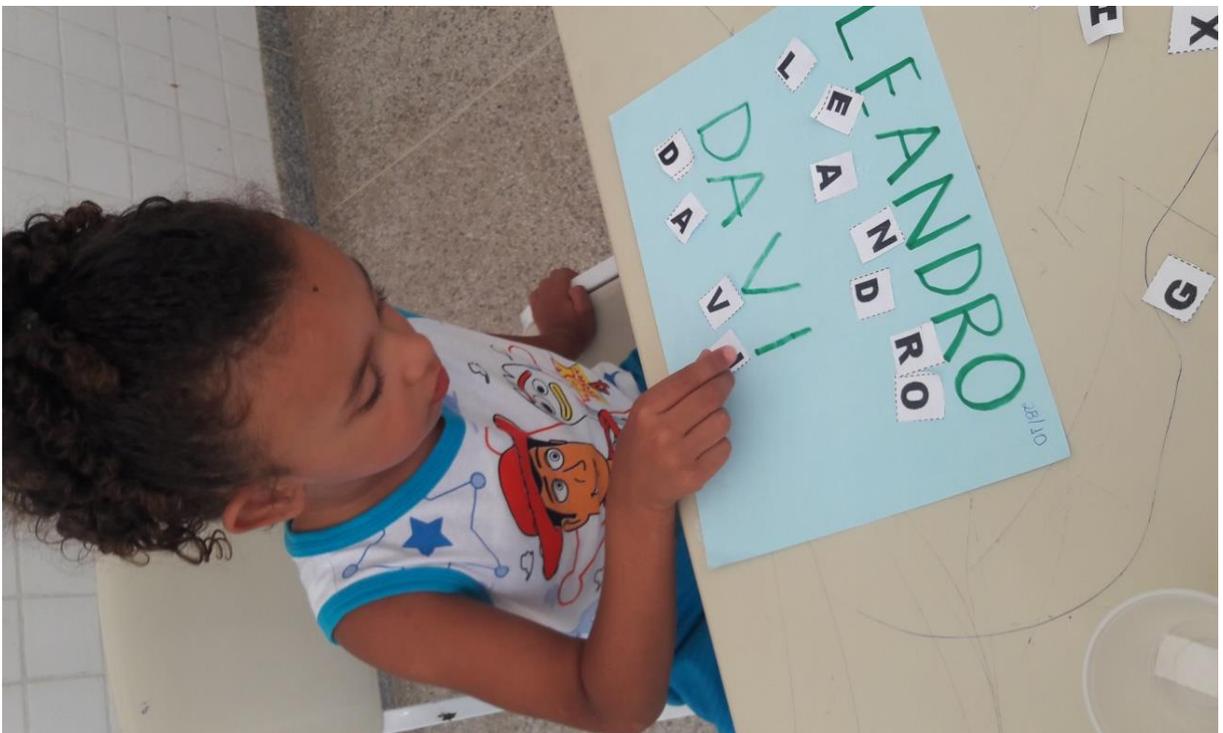
O processo não foi tão fácil, todavia, L.D.D.S. é uma criança determinada e que necessita ser estimulada, constantemente, para a obtenção de avanços e uma aprendizagem adquirida através de práticas metodológicas educacionais inclusivas.

FIGURS 10 – L.D.D.S desenvolvendo atividade de preensão



Fonte-Arquivo Pessoal

FIGURA 11 – L.D.D.S treinando o seu nome



Fonte-Arquivo Pessoal

FIGURA 12 – L.D.D.S aprendendo as vogais



Fonte-Arquivo Pessoal

FIGURA 13 – L.D.D.S desenvolvendo atividade do alfabeto



Fonte-Arquivo Pessoal

FIGURA 14 – L.D.D.S desenvolvendo atividades de escrita



Fonte-Arquivo Pessoal

3.1 LOCAL DA PESQUISA

O município de Piúma se estende por 74,7 km² e contava com 18.123 habitantes no último censo.

A densidade demográfica é de 242,8 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Iconha, Rio Novo do Sul e Guarapari, Piúma se situa a 14 km a Sul-Leste de Anchieta, a maior cidade dos arredores.

A sede tem uma temperatura média anual de 24,7 °C e na vegetação original do município predomina a Mata Atlântica, com presença de manguezais, às margens dos cursos hidrográficos. Com 98% da população vivendo na zona urbana, a cidade contava, em 2009, com vinte estabelecimentos de saúde. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,727, classificado como alto. Outro fator relevante, está relacionado à economia do município, que gira em torno da pesca e turismo.

A EMEF “Céu Azul” foi escolhida para realizar a pesquisa, por estar localizada no centro da cidade e, principalmente por fazer parte do percurso do meu trabalho. É uma escola relativamente grande em espaço físico, atende uma média de 320 alunos, sendo 138 no turno matutino (08 são especiais) e 182 no turno vespertino (com 04 especiais).

A escola já foi regida pelo estado, porém, hoje, está sob responsabilidade do município. Quando era regida pelo estado, atendia, também, à modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Porém, no momento, atende somente às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. A faixa etária dominante é de 04 a 06 anos.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o propósito de atingir os resultados esperados, selecionamos algumas pessoas que estão diretamente ligadas ao aluno para que pudessem contribuir de forma significativa com a pesquisa. Num primeiro momento, foi realizada uma entrevista com a diretora escolar que, imediatamente, nos atendeu e nos recebeu, simpaticamente, contribuindo com respostas que enriqueceram o nosso trabalho. Posteriormente, a pedagoga nos informou toda a metodologia orientada por ela a ser desenvolvida com o aluno.

Em seguida, a professora regente abriu a sua sala, de forma hospitaleira, para nos relatar a vivência discente e a forma que conduz as suas aulas com a presença de aluno com TEA. A professora auxiliar nos relatou que desenvolve um trabalho vagaroso com o aluno, de confiança e conquistas, pois o mesmo é inteligente, porém, dependente para realizar suas ações.

E, por fim, a mãe do aluno L.D.D.S que, muito gentilmente, nos atendeu e prontamente se colocou à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre o seu filho, demonstrando muita satisfação por ele estar envolvido nesta pesquisa.

3.3 SUJEITO DA PESQUISA

L.D.D.S estava com 04 anos de idade, quando realizei a pesquisa, devidamente matriculado no Pré I A, da Educação Infantil da EMEF “Céu Azul” do município de Piúma – ES, no turno vespertino. O aluno é uma criança saudável, feliz e demonstra vontade de aprender, apesar de suas limitações.

Sua fala é comprometida, suas palavras são soltas, de forma aleatória. O aluno se alimenta sozinho, porém, em virtude do pouco tempo de recreio, é necessário

alimentá-lo na boca. Hoje, não usa mais fraldas, entretanto, ao sentir vontade de ir ao banheiro, sinaliza com gesticulações, assim como quando está com fome ou sede.

L.D.D.S compreende os comandos estipulados pelas professoras, mas obedece contra sua vontade. No que concerne à sua aprendizagem, o mesmo já reconhece as letras do alfabeto, numerais, colocando-os em ordem, e identifica as iniciais dos animais que gosta.

Sua atenção é voltada para atividades ilustrativas, bem como: montagem de quebra-cabeça, livretos coloridos e, principalmente, figuras de animais. Pode-se afirmar que L.D.D.S obteve avanços significativos, desde o início do ano letivo, conforme relatos dos professores, pois, antes, ele não permitia que ninguém o tocasse. Diferentemente de hoje, em que já brinca, abraça e beija os coleguinhas.

Em relação à sua entrada diária, pudemos observar que acontece de forma estratégica. Isso se dá em virtude de a mãe trabalhar na mesma escola que o filho estuda, fato que compromete sua permanência, pois ele chega junto com os demais alunos, algo que o incomoda bastante por causa do barulho. Contudo, faz-se necessário levá-lo sempre para outro ambiente de forma a entretê-lo, até se acalmar e iniciar os trabalhos rotineiros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS POR INTERMÉDIO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Será apresentado, neste capítulo, uma análise minuciosa acerca dos resultados alcançados através dos questionários aplicados aos envolvidos na pesquisa, sendo todos devidamente preenchidos e validados.

4.1.1 Participação da diretora escolar

A diretora da EMEF “Céu Azul” atua na gestão escolar há quase três anos. A escola é relativamente pequena, pois, em seu quantitativo geral, atende, em média, 320 alunos no turno diurno, sendo 12 alunos público-alvo da educação especial. Segundo dados obtidos por intermédio do questionário aplicado (APÊNDICE D), a gestora informa que a escola procura envolver todos os alunos especiais em suas atividades rotineiras, bem como em grandes projetos.

É importante salientar que, como a escola atende a patologias diversas, procura sensibilizar a comunidade escolar e familiar, no que concerne à importância da inclusão. Exemplo disso, é a comemoração ao Dia Mundial da Conscientização do Autismo que é celebrado no dia 02 de abril, feito pela escola.

4.1.2 Participação da responsável pelo sujeito

A mãe do aluno contribuiu de forma significativa para o alcance dos resultados e finalização da pesquisa, pois nos oportunizou, com autorização (APÊNDICE A), estudar seu filho no ambiente escolar.

Quando indagada, ela relata que seu filho possui 04 anos de idade, gosta de ir para a escola, apresenta laudo médico (ANEXO A), possui acompanhamento com especialistas, tais como: psicólogo, neurologista e nutricionista, e faz uso das medicações: Ritalina, Risperidona e Depakene.

A mãe nos informou, também, que seu filho possui rotina em casa, pois se faz necessário em virtude das atividades escolares que procura sempre acompanhar de perto.

Ao final de sua entrevista, a mãe nos relatou que a escola faz a diferença na vida do seu filho, pois possibilita-o conviver com outras crianças, interagir, brincar e aprender novas regras e normas estabelecidas por outro ambiente, que não as de casa.

4.1.3 Participação da pedagoga

Há trinta e três anos atuando na área da educação, sendo 10 na supervisão, a pedagoga acredita que ainda são necessárias mudanças para se alcançar uma inclusão desejável, a iniciar pela formação do docente, ao espaço físico adequado para um bom atendimento a esse público.

Ela expõe que, sempre, no início do ano letivo, os docentes se mostram resistentes, no que tange à aceitação desse público, pois relatam despreparo e insegurança. E para que o ano decorra da melhor forma possível, se faz necessário, um longo trabalho de conscientização aos professores para que entendam e aceitem os desafios propostos pela inclusão.

Quanto ao suporte pedagógico, ela explica que mantém uma postura solícita a todo corpo docente, realizando mediações sempre que necessário. Quando indagada, em relação à forma avaliativa desses alunos, ela explica que é processual, de acordo com os seus avanços mencionados em relatórios.

4.1.4 A contribuição da professora auxiliar

Apesar de estar trabalhando pela primeira vez com o público da educação especial, a professora auxiliar já possui experiência e conhecimento com crianças autistas, pois possui um sobrinho autista que acompanhou durante 20 anos, logo, apresenta facilidade para conduzir estratégias eficientes na obtenção de avanços com seu aluno.

A professora enfatiza que os alunos autistas, se bem estimulados, conseguem alcançar as propostas estabelecidas. Existem aqueles que são autônomos, enquanto

outros precisam de auxílio para potencializar os saberes e fixação dos conteúdos ensinados.

L.D.D.S. é um aluno assíduo, inteligente, internaliza com facilidade o que é ensinado, reproduzindo-os. Suas atividades são planejadas com facilidade, pois ele acompanha a todas as propostas.

Também foi informado, pela docente, no que tange às sugestões de melhorias, a adequação de um espaço mais apropriado para atendimento com excelência. Haja vista que deva ser um ambiente silencioso (autistas são intolerantes a barulhos) para concentração e envolvimento do aluno, onde poderiam ser explorado jogos pedagógicos.

4.1.5 A contribuição da professora regente

A professora regente já trabalhou com alunos com síndrome de Down; com autista, é a primeira vez. Considera a experiência desafiadora, pois, nunca recebeu orientação pedagógica adequada para um bom atendimento a esse público. Apesar de trabalhar de forma indireta, pois o aluno L.D.D.S. é bem assistido pela professora auxiliar, acredita que tem aprendido bastante com ele. A mesma declara que sente falta do suporte pedagógico, fato este que não existe. O aluno participa ativamente da sala de aula regular, o que contribui, de forma relevante, para o aprendizado do aluno.

E, para finalizar sua contribuição, ela diz que a inclusão a assusta, porque, mesmo dando o seu melhor, quando vivencia em sua sala de aula, parece que ainda nada sabe a respeito da inclusão.

Ao final das tabulações, pode-se afirmar que a escola, onde foi realizada a pesquisa, desenvolve as competências básicas para o processo de inclusão escolar, mantém um bom relacionamento com da família dos educandos, conscientiza o corpo docente, quanto à importância da aceitação ao público da educação especial e fortalece o vínculo do aluno com o ambiente escolar para que eles se sintam confortáveis e felizes em frequentar as aulas diariamente.

4.2 O PRODUTO FINAL

Com a finalização da pesquisa e procedimentos metodológicos desenvolvidos, percebemos a necessidade da elaboração de um manual com informações e orientações para nortear o trabalho realizado nas escolas pelos professores que lidam com o público TEA (Transtorno do Espectro Autista). O manual traz dados precisos para conhecimento específico deste transtorno, pois é fundamental que se realize um trabalho de base, qualidade e confiança com esses alunos, em virtude das diversas especificidades a serem compreendidas.

Muitos profissionais que atuam diretamente na educação especial com alunos autistas, não possuem a formação acadêmica adequada e nem experiência para conduzir o trabalho conforme eles precisam. Outro fator relevante, é a falta de conhecimento, visto que a comodidade prevalece em relação à busca de novos aprendizados para obtenção de um trabalho de excelência. O objetivo principal desse manual é, justamente, ir de encontro a esses profissionais que muitas vezes, se prendem à falta de tempo para buscar novos conhecimentos.

O manual será um documento norteador para os profissionais que atuam com o público da educação especial, pois contribuirá, de forma significativa, àqueles que já possuem experiência e, principalmente, para os que ainda não possuem, já que as estratégias apresentadas facilitarão as abordagens sobre os alunos com TEA e, conseqüentemente, será possível obter avanços com os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados obtidos, apresentamos os resultados das análises dos dados obtidos na pesquisa de campo. Buscou-se compreender como se ocorrem as estratégias utilizadas para inclusão de um aluno com TEA, numa escola municipal do município de Piúma- ES.

Diante do exposto, destacam-se os objetivos estabelecidos e as categorias para responder ao questionamento: quais as estratégias de inclusão utilizadas com alunos TEA? Os casos estudados, não foram confrontados, em virtude de serem tratados em suas singularidades, servindo à investigação e ao aprofundamento sobre o fenômeno da intervenção pedagógica do professor, num contexto inclusivo, e nas estratégias, por ele, utilizadas. Assim, a partir dos dados identificados, no decorrer dessa pesquisa, foi possível, então, tecer algumas considerações.

Na identificação das diferentes formas de intervenções pedagógicas, utilizadas para favorecer a inclusão desse aluno, foram observados os seguintes aspectos: notou-se que a professora que o acompanha e auxilia, mesmo não possuindo experiência profissional para lidar com autistas, procura se empenhar, ao máximo, para desenvolver um bom trabalho com o aluno em estudo. Conforme relatos da mesma, o que facilitou sua abordagem, foi o fato de ter um sobrinho autista, fato que possibilitou um olhar mais apurado para realização de um bom trabalho, pela vivência que possuía, mesmo não sendo diária.

Muitas vezes, sugeriram dificuldades em se estabelecer uma recomendação de ensino mais estruturado, que pudesse envolver o aluno nas atividades oferecidas. Contudo, pôde-se perceber que, ao longo do tempo, quando fomos ganhando a confiança e aceitação das propostas ofertadas, o mesmo foi se soltando e se sentindo mais confortável em realizar as tarefas. Com a implantação das estratégias de inclusão, aplicadas pela pesquisadora, constatou-se o envolvimento voluntário do aluno, sem precisar estimulá-lo.

No decorrer das observações e nos relatos das entrevistas, observou-se uma frágil valorização da alfabetização espontânea de alunos com TEA, nos vários momentos em que ela ocorreu, o que requer atenção maior por parte daqueles que buscam possibilitar caminhos de avanços, na construção de uma escola inclusiva. A intervenção direta do professor pode oportunizar a apreensão de conhecimentos e

colaboração para o alcance da construção compartilhada de saberes. Notou-se que a ampliada compreensão do desenvolvimento de estratégias de inclusão, foi fundamental no trabalho pedagógico para o estabelecimento de apoios mais favoráveis e nas ações significativas em direção às suas hipóteses.

A perspectiva de inclusão do sujeito desta pesquisa, é vista, sob uma dinâmica totalmente relacional, pois, pela lógica da inclusão, ensinar e aprender são indissociáveis. Pode-se afirmar que existe um pressuposto relacional das pessoas em interação, haja vista que, pela lógica da exclusão, há os que ficam de fora, se não atingem os critérios demarcados, porém, ensinar cabe ao professor, e aprender, compete a ambos. Se a comunidade escolar não caminha junto, não abraça a causa da inclusão, não se consegue almejar o desejado, que é uma escola totalmente inclusiva.

Assim, acredita-se que o aspecto da formação, enfatizado nos relatos dos envolvidos na pesquisa, traduz-se num ponto indispensável à construção de uma escola acolhedora para todas as crianças, pois deduz-se que ela deve acontecer de forma inicial, contínua e no próprio espaço de atuação.

Os diálogos com as professoras sinalizaram uma preocupação com a formação profissional desses professores que perpassam por experiências com a prática pedagógica em contextos inclusivos, uma vez que, a inexperiência pode acarretar em atrasos comprometedores ao aluno, onde a posse desses saberes possibilita-os a partilhas de conhecimentos e vivências socio comunicativas, através dessas práticas.

Sabemos que a transformação dos espaços escolares não é uma tarefa fácil, já que é necessário um conjunto de mudanças como, quebra de preconceitos, implantação de uma filosofia inclusiva e uma revisão de concepções de sujeito, de aprendizagem, de como se ensina. Acima de tudo, demanda uma participação coletiva e integrada de valorização de fatores, como recursos materiais, financeiros e principalmente humanos que estabilizem a concretização dessa proposta.

Obtendo êxito, no alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, considera-se satisfatória a realização da mesma, pois, no decorrer de todo o trabalho, pôde-se identificar avanços consideráveis do sujeito pesquisado na aplicabilidade das estratégias elaboradas.

A pesquisa não se propôs apenas a generalizar os resultados, mas apontar caminhos para a continuidade dos estudos acerca do TEA, e a encontrar o ponto

motivacional que determine o aspecto determinante da qualidade da ação para esclarecer o sujeito com orientação, de maneira compreensível, para propiciar mais envolvimento de L.D.D.S.

Destaca-se, ainda, a importância de pesquisas que versam acerca de temáticas específicas de alunos com TEA, para que possam colaborar com reflexões sobre a mediação do professor em sala de aula e, assim, obter avanços expressivos.

Por fim, este estudo propõe uma ampliação de estudos a partir de outras pesquisas que abordem estratégias de inclusão de alunos autistas no processo de ensino-aprendizagem que possam trazer mediações sobre didáticas consideráveis para favorecer essa aprendizagem nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**, 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2013.

BEADLE-BROWN, J; ROBERTS, R; YOUELL, D. (2011). Promoção da inclusão social de crianças e adultos no espectro do autismo - reflexões sobre políticas e práticas. **Tizard Learning Disability Review**, 16(4), 45-52 Doi: 10.1108/13595471111172840

BEALE-ALVAREZ, J; JOLIVETTE, K; MAYS, N. M. (2011). **Usando intervenções sensoriais baseadas em movimento para abordar comportamentos auto estimulantes em estudantes com autismo**. Council for Exceptional Children, 43(6), 46-52

BEAMISH, W; BRYER, F; KLIEVE, H. **Transição de crianças com autismo para escolas australianas: validação social de práticas importantes para professores**. Int J SpecEduc 2014; 29: 130-142

BRITTO, R. B. **Prontidão escolar: uma estrutura conceitual**. 2012. Disponível em: [http://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework\(1\).pdf](http://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework(1).pdf)

BURNS, K. A; LEBLANC, L; RICHARDSON, W. (2009). **Transtorno do espectro do autismo e sala de aula inclusiva: treinamento eficaz para aprimorar o conhecimento sobre ASD e práticas baseadas em evidências**. Teacher Education and Special Education, 32(2), 166-179Doi: 10.177/0741932507334279

BUSH, B. **Educating children with Autism Spectrum Disorder within the Primary Years Program framework**. Um published manuscript, 2016.

CHARMAN, T; HOWLIN, P; BERRY, B; PRINCE, E. **Medir o progresso do desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro do autismo na entrada da escola usando o relatório dos pais**. Autism, 2014; 8: 89-100 [PMID: 15070549 DOI: 10.1177/1362361304040641]

CROZIER, S; TINCANI, M. (2012). **Usando uma história social modificada para diminuir o comportamento perturbador de uma criança com autismo**. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20, 150-157. <http://dx.doi.org/10.1177/1088301>

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DENKYIRAH, A; MAGBEKE, W. K. **Estratégias para a transição de pré-escolares com transtornos do espectro do autismo para o jardim de infância**. Early Childhood Educ J 2010; 38: 265-270 [DOI: 10.1007/s10643-010-0407-z]

EISENHOWER AS, BUSH HH, BLACHER J. **Relações aluno-professor e adaptação escolar precoce de crianças com TEA: Uma estrutura conceitual.** J ApplPsychol 2015; 31: 256-296 [DOI: 10.1080/153779 03.2015.1056924]

ELDAR, E; TALMOR, R; WOLF-ZUKERMAN, T. (2010). **Sucessos e dificuldades na inclusão individual de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) aos olhos de seus coordenadores.** International Journal of Inclusive Education, 14(1), 97-114Doi: 10.1080/13603110802504150

EMAM, M. M; FARRELL, P. (2009). **Tensões vivenciadas pelos professores e suas opiniões sobre o apoio a alunos com distúrbios do espectro do autismo nas escolas regulares.** Europe an Journal of Special Needs Education, 24(4), 407-422. Doi: 10.1080/08856250903223070

FETTIG, A; MEADAN, H; MICHNA, A; OSTROSKY, M. M; TRIPLETT, B. (2011). **Usando suportes visuais com crianças pequenas com transtorno do espectro do autismo.** Teaching Exceptional Children,43(6), (28-35).

FONTIL L; PETRAKOS, H. H. **Transição para a escola: as experiências de famílias canadenses e imigrantes de crianças com transtornos do espectro do autismo.** Psychol Sch 2015; 52: 773-788 [DOI: 10.1002/pits.21859]

FOREST, E. J; HORNER, R. H; LEWIS-PALMER, T; TODD, A. W; MCGEE, G. **Transições para crianças com autismo da pré-escola ao jardim de infância.** J Posit Behav Interv 2014; 6: 103-112 [DOI: 10.1352/00 47-6765(2000) 038<0131: EOUAPC>2.0.CO; 2

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODMAN, G; WILLIAMS, C. M. (2007). **Intervenções para aumentar o envolvimento acadêmico de alunos com distúrbios do espectro do autismo em salas de aula inclusivas.** Teaching exceptional children, 39(6), 53-61.

GRINDLE, C. F; HASTINGS, R. P; SAVILLE, M; HUGHES, J. C, HUXLEY K, KOVSHOFF H. et. al. **Resultados de um modelo de educação comportamental para crianças com autismo em um ambiente escolar convencional.** Behav Modif 2012; 36: 298-319 [PMID: 22569577 DOI: 10.1177/0145445512441199]

GUTHRIE, W; SWINEFORD, L. B; NOTTKE, C; WETHERBY, A. M. **Early diagnosis of autism spectrum disorders: stability and change in clinical diagnosis and symptom presentation.** J Child Psychol Psychiatry. 2012 Oct.

HALSEY, N; HYMAN, S; THE CONFERENCE WRITING PANEL (2001). **Vacina contra sarampo-rubéola e distúrbios do espectro autista.** Pediatrics, 107(5), 84–107. <http://dx.doi.org/10.1542/ peds.107.5.e 84>

HAPPÉ, F. (1994) **Autism: An Introduction to Psychological Theory.** UCL Press, London.

HARDING, S. (2009). **Modelos de inclusão bem-sucedidos para alunos com deficiência exigem forte liderança no local:** Autismo e distúrbios comportamentais criam muitos desafios para o ambiente de aprendizagem. *The International Journal of Learning*, 16(3), 91-100.

HEFLIN, J. L; ALAIMO, D. F. (2007). **Alunos com transtorno do espectro autista.** Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

HUGHES, E. M; KATSIYANNIS, A; MCDANIEL, M; RYAN, J. B; SPRINKLE, C. (2011). **Conselho** para Crianças Excepcionais. 43(3), 56-64.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. V. 1, 2008.

IDEA. **Individuals With Disabilities Education Act**, 20 U.S.C. §§ 1400 et seq. (2006 & Supp. V. 2011)

IRVINE, A. N; LYNCH, S. L. **Educação inclusiva e melhores práticas para crianças com transtorno do espectro do autismo:** uma abordagem integrada. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8) 845-859. Doi: 10.1080/13603110802475518, 2009.

JAHROMI, L. B; BRYCE, C. I; SWANSON, J. **A importância da auto-regulação para a escola e o envolvimento de crianças com autismo de alto funcionamento.** *Res Autism Spectr Disord* 2013; 7: 235-246 [DOI: 10.1016/j.rasd.2012.08.012]

JESUS, D. M; SÁ, M. G. C. S. **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência.** Vitória, ES: EDUFES, p.195, 2013.

JORDAN, R. (2008). **Transtornos do espectro autista:** um desafio e um modelo para inclusão na educação. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-14.

KAMPS, D; THIEMANN-BOURQUE, K; HEITZMAN-POWELL, L; SCHWARTZ, I; et. al. **Uma intervenção abrangente da rede de pares para melhorar a comunicação social de crianças com distúrbios do espectro do autismo:** um estudo randomizado no jardim de infância e na primeira série. *J Autism Dev Disord* 2015; 45: 1809-1824 [PMID: 25510450 DOI: 10.1007/s10803-014-2340-2]

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*. 217-250 (1943)

KANNER, L. **Psiquiatria Infantil.** Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 1948.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica:** Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 25. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LONGENECKER, H; MACE, C; PERRY, L; STEEGE, M. W. (2007). **Análise de comportamento aplicada:** além do ensino de ensaios discretos. *Wiley Periodicals, Inc.*, 44(1), 91-99. Doi: 10.1002/pits.20208

LOVAAS, O. I. (1987). **Tratamento comportamental e funcionamento educacional e intelectual normal de crianças autistas.** Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 3–9. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MCKEATING, E. **Including children with ASD in regular kindergarten and first grade classrooms: Teacher attitudes, child progress and classroom quality.** Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sci 2014; 74.

NUNES, I. M; SANTANA, I. Q. S. Educação especial e inclusão: as políticas públicas brasileiras de inclusão de pessoas público-alvo da educação especial em salas regulares. **C&D-Revista Eletrônica da FAINOR**, Vitória da Conquista, v.11, n.3, p.541-560, set./dez. 2018.

ORRÚ, S, E. **Autismo e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

QUINTERO, N; MCINTYRE, L. L. **Preparação para a transição do jardim de infância: uma comparação das práticas de professores e pais para crianças com autismo e outras deficiências no desenvolvimento.** Early Childhood Educ J 2011; 38: 411-420 [DOI: 10.1007/s10643-010-0427-8]

ROTHERAM-FULLER, E; KASARI, C; CHAMBERLAIN, B; LOCKE, J. **Envolvimento social de crianças com distúrbios do espectro do autismo em salas de aula de escolas de ensino fundamental.** J Child Psychol Psychiatry 2010; 51: 1227-1234 [PMID: 20673234 DOI: 10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x]

RYAN, J. B; HUGHES, E; KATSIYANNIS, A; MCDANIEL, M; SPRINKLE, C. **Práticas Educacionais Baseadas em Pesquisa para Estudantes com Distúrbios do Espectro do Autismo.** 94 CounCil for ExCEptional ChildrEn, 2011.

SAINATO, D. M; MORRISON, R. S; JUNG et al. **A comprehensive inclusion program for kindergarten children with autism spectrum disorder.** J Early Intervention 2015; 37: 208-225 [DOI: 10.1177/1053815115613836]

SCHOPLER, E; RUTTER, M; CHESS, S. (1979). **Editorial: change of scope and title.** J Autism Develop Dis 9:1–10

SIMPSON, R. L. (2005). **Práticas baseadas em evidências e estudantes com distúrbios do espectro do autismo.** Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20, 140–149. <http://dx.doi.org/10.1177/30201>

SPARAPANI, N; MORGAN, L; REINHARDT, V. P; SCHATSCHNEIDER, C. **Avaliação do envolvimento ativo da sala de aula em alunos do ensino fundamental com transtorno do espectro do autismo.** J Autism Dev Disord 2016; 46: 782-796 [PMID: 26433878 DOI: 10.1007/s10803-015-2615-2]

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

YELL, M. L; DRASGOW, E. (2000). **Litigando uma educação pública apropriada e gratuita: as audiências e casos de Lovaas**. The Journal of Special Education, 33, 205–214. <http://dx.doi.org/10.1177/00224660403>

YELL, M. L; KATSIYANNIS, A; DRASGOW, E; HERBST, M. (2003). **Desenvolvimento de programas legalmente corretos e educacionalmente adequados para estudantes com distúrbios do espectro do autismo**. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18, 182–191. <http://dx.doi.org/10.1177/1088426503253888>

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 4ª Ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE para os responsáveis pelo sujeito da pesquisa

FVC
FACULDADE
VALE DO CRICARÉ

Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Instituto Vale do Cricaré – Registro 8207

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) **Estratégias para inclusão escolar de alunos com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil**, conduzida por **Valéria Ribeiro Rosa dos Santos**, do Curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, sob a orientação do Prof. José Roberto Gonçalves de Abreu. Este estudo tem por objetivo buscar práticas e metodologias de ensino adequadas à promoção da inclusão do aluno com TEA. Discutir, ampliar as possibilidades das estratégias para o desenvolvimento da inclusão dos alunos autistas, visando à autonomia dos mesmos, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, para promover o avanço de suas habilidades pedagógicas. Com a necessidade de contribuir para as práticas e metodologias de ensino adequadas a promoção da inclusão de crianças portadoras do TEA, ampliar e facilitar as possibilidades das estratégias para o desenvolvimento da inclusão dos mesmos, visando à autonomia, respeitando suas possibilidades motoras e afetivas, para promover o seu avanço cognitivo. E para obter êxito no alcance desse objetivo, faz-se necessário, identificar práticas e metodologias de ensino adequadas à promoção da inclusão ao aluno TEA; buscar caminhos pedagógicos para o ensino-aprendizagem do aluno TEA; proporcionar atividades para estimular a linguagem oral e expressão corporal e construir manual de práticas exitosas à fim de orientar práticas inclusivas com os alunos TEA. Você **LELIANE DUARTE**, RG.2255775 por ser responsável pelo aluno **L.D.D.S.** que atualmente está em fase de desenvolvimento da fala e alfabetização, a Propostas de estratégias de desenvolvimento para inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista-TEA, será um aporte para o processo de ensino aprendizagem de forma benéfica. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer subsídios para enriquecimento no que tange a apuração dos dados por intermédio de um roteiro de perguntas semiestruturadas abrangendo informações pertinentes ao aluno **L.D.D.S.** em sua vivência familiar, rotina, desafios, acompanhamentos clínicos, pela pesquisadora em questão. A entrevista irá durar em média uma hora. O tempo médio de observação e aplicabilidade do método para investigação e resultados será de outubro a dezembro de 2019. Também se faz necessário fomentar a importância do fornecimento e autorização de imagens do aluno para a realização do trabalho, haja vista que essa pesquisa será um estudo de caso qualitativo que envolve um aluno, e, menor de idade, pode-se afirmar que os riscos estão relacionados a exposição do referido através de fotos e informações pessoais repassadas pela família e tiradas pelo pesquisador. Entretanto, serão minimizados com a conduta ética e zelosa dos pesquisadores, perante os campos e sujeitos de pesquisa, perante os campos e sujeitos de pesquisa, condição emocional do aluno possa se apresentar como barreiras na relação pesquisado x pesquisador. Condição oscilante de humor possa trazer barreiras. Pesquisas com seres humanos sempre trazem consigo danos inerentes. No caso de estudos com crianças com Transtorno o Espectro Autista, os riscos estão associados a uma possível alteração do ambiente e da rotina da criança com TEA, para a qual tem pouca tolerância. Os riscos serão minimizados com o conhecimento prévio do ambiente onde as atividades serão desenvolvidas e planos de rotinas para com o aluno. Os benefícios, entre outras formas, ao inserir de forma efetiva o acolhimento do aluno TEA no âmbito escolar, uma vez que com o curso de



Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Instituto Vale do Cricaré – Registro 8207

formação dos professores, os mesmos estarão mais aptos a receber este tipo de público. Através do desenvolvimento das estratégias de práticas e metodologias de promoção à inclusão o mesmo se tornará mais pró-ativo em suas atividades. Não haverá gastos para o participante, e, caso no decorrer da pesquisa seja necessário, este, será custeado pelo pesquisador. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. É imprescindível enfatizar que será preservada toda e qualquer informação repassada de forma a garantir a integridade do aluno. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

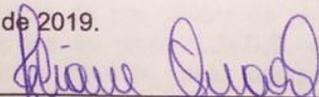
Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

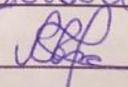
Contatos do pesquisador responsável: Valéria Ribeiro Rosa dos Santos Monteiro, Professora, residente à Rua Benedito Lima Filho, número 155, Bairro Barra de Itapemirim - Marataízes – ES, cujo e-mail: valrrsantos@gmail.com, e contatos: (28) 99883-2026.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da FVC: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, Bairro Universitário – São Mateus, ES, e-mail: cep@ivc.br - Telefone: (27) 3313-0037.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Espírito Santo, 22 de Outubro de 2019.

Assinatura do(a) participante: 

Assinatura da pesquisadora imprescindível: 

APÊNDICE B – Solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola


FACULDADE
VALE DO CRICARÉ

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 256 de 15/02/2017 publicada no D.O.U. de 16/02/2017

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

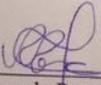
São Mateus - ES, 14 de setembro de 2019.

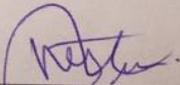
Prezado (a) Senhor (a)

Eu, **Valéria Ribeiro Rosa dos Santos**, aluno (a) do curso de **Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação** da **Faculdade Vale do Cricaré**, solicito a solicito a Secretaria de Educação do município de Piúma - ES, autorização para realizar pesquisa na **EMEF "Céu Azul"**, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado.

Contando com a autorização de V.S. ^a colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,


Assinatura da Pesquisadora


Coordenador
Prof. Dr. Marcus Antoniaz da Costa Nunes
Coordenador - Mestrado CTE
Portaria/DIRG Nº 002 de MAIO de 2019
Faculdade Vale do Cricaré

APÊNDICE C – Autorização da instituição Co-Participante



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "CÉU AZUL"

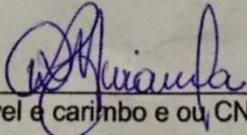
AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu, DEBORAH RENATA MARTINS MIRANDA, ocupante do cargo de Gestora Escolar no ; Escola Municipal de Ensino Fundamental "Céu Azul"/ Piúma-ES, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa Estratégias para Inclusão Escolar de Alunos com Transtornos do Espectro Autista na Educação Infantil, sob a responsabilidade da pesquisadora VALÉRIA RIBEIRO ROSA DOS SANTOS, tendo como objetivo primário, Discutir estratégias que permitam um processo de inclusão dos alunos autistas, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, para o avanço de sua aprendizagem.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Piúma-ES, 31 de Outubro de 2019.



Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante


 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
 FUNDAMENTAL "CÉU AZUL"
 CNPJ: 03.345.780/0001-08
 DECRETO MUNICIPAL Nº 052/2005 DE 21/07/05
 Ato de Aprovação: Res. CEE nº130/99
 de 25/08/99 D.O. 02/12/99
 Rua Cafarnaun s/nº - Bairro Céu Azul
 CEP: 29285-000 - Piúma - Espírito Santo

APÊNDICE D – Entrevista com a gestora escolar

Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU
de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré



MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
FORMULÁRIO PARA PESQUISA

Aluna: Valéria Ribeiro Rosa dos Santos

Questionário com a gestora escolar

NOME: Deborah Renata Martins Miranda

1-Formação acadêmica:

() Graduação (X) Especialista () Mestre () Doutorado

2-Há quanto tempo está na gestão da escola?

2 anos e nove meses

3- Caracterização da escola? A escola é grande, em espaço físico e atende três modalidades.

4- Que aspectos históricos da instituição valem ressaltar? A escola já foi estadual, e já ofereceu EJA no noturno, hoje atende a Educação Infantil, e é muito municipal.

5- Como é a organização e o funcionamento da escola? A escola funciona em dois turnos e atende a Educação Infantil, Fundamental I e II.

6- Faixa etária predominante dos alunos? faixa etária dominante de 4 a 6 anos.

7-Quantitativo de alunos por turno? matutino 138 respectivo 182

8-Quantos alunos especiais por turno estão matriculados nesta instituição de ensino?

matutino: 08
vespertino: 04

9-Quantitativo de alunos público alvo da educação especial por patologia?

PATOLOGIA	QUANTIDADE
Altas Habilidades/Superdotação	-
Auditivo	-
Física	-
Intelectual	05
Múltiplas	-
Síndrome de Down	-
Surdocegueira	-
TEA (Autista)	02
Visual	01
Outros:	04

10- Os alunos especiais são incluídos nas atividades de passeios, eventos e projetos que a escola desenvolve?

sim

não

11- A instituição desenvolve algum tipo de ação de conscientização ao dia mundial de conscientização do Autismo que é comemorado no dia 02 de abril?

sim

não

12- Em sua opinião qual a importância e o papel da escola para com o aluno especial?

É de grande importância, é também dever da escola envolver e se comprometer com a educação e inclusão de todos na sociedade

APÊNDICE E – Entrevista com a mãe do aluno

Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU
de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
FORMULÁRIO PARA PESQUISA

Aluna: Valéria Ribeiro Rosa dos Santos

Questionário com a mãe do aluno

1-Data de Nascimento e a idade do seu filho?
06/02/2015 - 4 anos e 8 meses

2- O seu filho está matriculado em que turma?
Bé IA

3-Seu filho possui laudo médico?
 sim () não

4- Quais profissionais que acompanham o seu filho fora do contexto escolar:
() fisioterapeuta () fonoaudiólogo psicólogo neurologista ()
outros nutricionista

5-A família consegue acompanhar o aluno na realização das atividades de casa?
 sim () não

6-O aluno possui rotina em casa?
 sim () não

7-Quais os medicamentos o mesmo faz uso?
 sim () não Ritalina
Risperidona Depakeme

7-Para você qual a importância da inserção de seu filho no contexto escolar e social?
A convivência no mundo e sua aceitação no mundo que o rodeia e as pessoas com as quais convive.

APÊNDICE F – Entrevista com a pedagoga

Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU
de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

FVC
FACULDADE
VALE DO CRICARÉ

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
FORMULÁRIO PARA PESQUISA

Aluna: Valéria Ribeiro Rosa dos Santos

Questionário com a pedagoga

NOME: Silvana Martins Bourguignon

1- Formação acadêmica:
(x) graduada () especialista () mestre

2- Tempo de atuação na educação?
33 anos atuando na área da Educação.

3- Tempo de experiência na equipe pedagógica?
10 anos

4- Quais mudanças foram necessárias na escola, para iniciar o processo de inclusão? Muitas, inclusive do próprio educador, do espaço adaptado e outros.

5 – Como os docentes reagiram a inclusão?
Reagiram em primeiro momento com rejeição, pois tudo que é novo assusta.

6- Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão? a avaliação dos mesmo é temporal, e a partir de sua independência própria

7- Que apoio você oferece a professora da classe comum, onde há alunos incluídos? Procuro sugerir atividades adaptadas e o apoio em momentos precisos

APÊNDICE G – Entrevista com a professora regente

Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU
de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

FVC
FACULDADE
Vale do Cricaré

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
FORMULÁRIO PARA PESQUISA

Aluna: Valéria Ribeiro Rosa dos Santos

Questionário com a professora regente

1- Formação acadêmica que possui:

graduada () especialista () mestre () doutorado

2- Como e quando você começou a trabalhar com criança especial?

Só trabalhei 2 vezes, mas em nenhuma delas recebi orientação.

3- Possui experiência na Educação Inclusiva?

NÃO considero experiência o fato de ter trabalhado com duas crianças especiais (Síndrome de Down). As mesmas foram inseridas na turma, mas o aprendizado foi muito grande para mim.

4- O Atendimento Educacional Especial, ajuda na atuação do professor em sala de aula regular? muito () pouco () não ajuda

5- Como funciona seu planejamento para a criança especial? O pedagogo pedagógico participa desse momento? *NÃO - Não existe por parte do pedagogo uma orientação durante o planejamento.*

6- Como tem sido seu trabalho pedagógico com essa criança especial?

Desafiador. A inclusão assusta! É mesmo tentando fazer o nosso melhor quando vivemos esta realidade em nossa sala de aula a impressão é que nada sei.

APÊNDICE H – Entrevista com a professora auxiliar

Credenciada pela portaria MEC 725 de 26/05/00. Publicada no DOU
de 26/05/00 Mantida pelo Instituto Vale do Cricaré

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
FORMULÁRIO PARA PESQUISA

Aluna: Valéria Ribeiro Rosa dos Santos

Questionário com a professora auxiliar de sala do aluno

1- Formação acadêmica que possui:

graduada () especialista () mestre () doutorado ()
outros: _____

2- Como e quando você começou a trabalhar com criança especial?
comecei a trabalhar em casa com meu sobrinho que é autista, em 2015. Na escola em 2019, após uma grande oportunidade de aplicar o que foi estudado, junto com o aprendizado no dia a dia.

3- Possui experiência na Educação Inclusiva? Caso NAO descreva qual a visão que está tendo?
Sim

4- Qual a importância do acompanhamento em sala de aula com o aluno TEA?
Existem aqueles que são autônomos, outros precisam de auxílio para potencializar os pontos e fixação dos conteúdos ensinados. Eles precisam ser estimulados e adaptados que são capazes.

5- De que forma é realizado o planejamento para a criança especial? Você tem o apoio da professora regente de sala? As atividades são adaptadas?
A professora que faz o planejamento, mas também a auxiliar, que precisa, pois o aluno acompanha todas as atividades que são propostas pela mesma.

6- Como tem sido seu trabalho pedagógico com essa criança especial?
Muito bom, pois o aluno é muito inteligente assimila e internaliza o que é ensinado, reproduz e ensina, de modo que não se esquece.

7- O que poderia melhorar para o enriquecimento pedagógico do aluno?
Um espaço apropriado para trabalhar, com jogos, alfabeto móvel entre outros. Após o trabalho retornar para a sala de aula, pois, um ambiente mais calma, pois com concentração de maneira que auxiliará no aprendizado.

8- O que acontece quando a deficiência que o aluno apresenta exige flexibilizações/adaptações? *neste caso o municipio contrata assistente, cuidador. O Estatuto exige, tem direito por lei.*

9- Se exige, quem as realiza?



FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Manual de informações:

ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL





Autoria:

Valéria Ribeiro Rosa
dos Santos

Apoio:

Faculdade Vale do
Cricaré

Colaborador:

Me. José Roberto
Gonçalves de Abreu

Programa Visual:

Flávia Silveira Lemos
Thomé

Curso:

Mestrado Profissional
em Ciência, Tecnologia
e Educação

SUMÁRIO

Apresentação

**O que é Transtorno do Espectro
Autista-TEA**

Sinais do Autismo

Estratégias de inclusão escolar

Referências

APRESENTAÇÃO

Este manual tem como ponto de partida apresentar e ser um norteador a todos que convivem com uma criança com Transtornos do Espectro Autista-TEA no ambiente escolar. De modo a incluir a mesma em conjunto com as práticas de afetividade e estimulação.

Permitir e demonstrar a possibilidade do processo de inclusão escolar de alunos autistas respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas para o avanço na aprendizagem.

O início da escola é um evento importante na vida de qualquer criança e, embora para crianças com deficiência essa transição possa ser desafiadora, isso é particularmente significativo para crianças com TEA¹, pois as dificuldades sociais, de comunicação e comportamentais únicas que essas crianças experimentam podem apresentar barreiras adicionais para um início positivo da escola.

Uma receita pronta sabe-se que não existe, entretanto, sendo seres únicos e detentores de habilidades e particularidades, a aplicabilidade de uma ação de ensino-aprendizagem com a criança TEA¹, pode ser diferenciada conforme o perfil e humor do dia da criança.

A abordagem e contribuição dadas as estratégias que serão apresentadas a seguir, trazem para a inclusão escolar de alunos com TEA¹, a essencialidade de desenvolver práticas educacionais inclusivas baseadas em ações e intervenções práticas.

O que é Transtorno do

Espectro Autista-TEA¹

O TEA¹ foi descrito por Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944. Este primeiro identificou uma falta no quesito habilidade das crianças para manterem relações interpessoais e também dificuldade com a fala. Vale ressaltar, que Kanner² descreveu as características das crianças com autismo como: Não terem alterações físicas importantes, obsessão em manter a rotina, interesses por fotos, e rituais estereotipados. Em seguida, Asperger³ incluiu mais alguns pontos, como a falta de capacidade em olhar para o próximo nas trocas sociais (BOSA, 2002).

Scwartzman 2015 diz que, o Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces e que se caracteriza com o comprometimento nas três áreas: Comunicação, Comportamento e Interação Social.

Anteriormente a patologia do autismo era dividida em cinco categorias, entre elas a síndrome de Asperger³. Hoje uma única classificação, com diferentes graus de funcionalidade e sob o nome técnico de Transtorno do Espectro do Autista-TEA¹.

Não existem exames médicos para diagnosticar o autismo. Verdade, em partes. O espectro autista é multicausal e seu diagnóstico é feito através de observação comportamental. Há escalas que ajudam a rastrear a doença, como ADOS, ADIR, CARS, ATA, MCHAT e DSM-V. O importante é a consulta clínica com a família. Exames complementares como eletroencefalograma e ressonância magnética de crânio ajudam a identificar a causa do autismo."

O Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana, quinta edição (DSM-V, 2013), fornece critérios padronizados para diversos tipos de distúrbios que vem ajudar a diagnosticar o TEA, pertencente à categoria de transtornos invasivos do desenvolvimento, com o estabelecimento de critérios diagnósticos específicos.

Leo Kanner, 13 de junho de 1894 - 4 de abril de 1981) foi um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: "Autisticdisturbancesofaffectivecontact", na revista *NervousChildren*, número 2, páginas 217-250. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum "um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice", denominando-as de "autistas".

Johann "Hans" Friedrich Karl Asperger(Viena, 18 de fevereiro de 1906 – Viena, 21 de outubro de 1980) foi um psiquiatra e pesquisador austríaco. A Síndrome de Asperger deve seu nome a ele.

Sinais do autismo

Segundo a Pediatra Dr^a. Beatriz Beltrame, os sinais de autismo surgem, geralmente, por volta dos 2 a 3 anos de idade, período em que a criança tem uma maior interação e comunicação com as pessoas e o ambiente. Entretanto, em alguns casos, já é possível observar alguns sintomas de alerta já em bebês tais como:



1. Não reage aos sons
2. Não emite nenhum som
3. Não sorri e não tem expressões faciais
4. Não gosta de abraços e beijos
5. Não responde quando é chamado
6. Não brinca com outras crianças.
7. Tem movimentos repetitivos



Geralmente, quando o autismo é identificado precocemente, é possível fazer terapia com a criança, de forma a melhorar suas capacidades de comunicação e relacionamento, reduzindo drasticamente o grau de autismo e permitindo que tenha uma vida semelhante à das outras crianças da sua idade.

FIQUE ATENTO!!!

Iniciando o tratamento adequado com sessões de psicomotricidade, fonoaudiologia e remédios, por exemplo. Geralmente, quando o autismo é identificado precocemente, é possível fazer terapia com a criança, de forma a melhorar suas capacidades de comunicação e relacionamento, reduzindo drasticamente o grau de autismo e permitindo que tenha uma vida semelhante à das outras crianças da sua idade.

Caso o bebê ou a criança apresente alguns destes sinais é recomendado consultar o pediatra para avaliar o problema e identificar se é de fato um sintoma de autismo!



Estratégias de inclusão escolar



De acordo com os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998), o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades. O mesmo documento usa as palavras “Adequações Curriculares” para referir-se ao mesmo como sendo um elemento dinâmico da educação para todos e que a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser realizado através da flexibilização, na prática educacional, com o objetivo de atender todos os alunos.

As Políticas Públicas colocam para os sistemas de ensino, a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de programar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao Currículo.

A escola inclusiva precisa ter claro o reconhecimento de que cada estudante tem um potencial, ritmo de trabalho diferenciado, expectativas, estilos de aprendizagens, motivações e valores culturais, ou seja, reconhecê-los como diferentes. Segundo a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Diante do que foi dito são sugeridas algumas estratégias :



- Professor e acompanhante deste aluno se apresentar ao aluno e explicar a ele que o acompanhará no ambiente escolar (Para que o mesmo tenha referência na escola e se sinta acolhido e seguro).



- No primeiro dia de aula recepcionar esta criança com afetividade (Falando baixo e respeitar caso o mesmo não se sinta à vontade com toque).



- Apresentar todos os espaços das dependências da escola para a criança.

- Informar aos alunos e profissionais do ambiente escolar, sobre as particularidades do aluno (Para que respeitem o mesmo e entenda suas especificidades).



- Atividades que estimulem a autonomia do aluno: Ensinar a se alimentar, ir ao banheiro, amarrar o seu próprio calçado.

- Iniciar com tarefas curtas e ir avançando gradativamente.

- Profissional que atua com o aluno, descobrir o que ele gosta e trazer atividades relacionadas ao assunto.



- Ensinar a criança a função de cada espaço da escola (ex: lanche é no refeitório e as necessidades fisiológicas no banheiro).

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. Autismo e Educação: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In:

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5). Arlington, Va: American Psychiatric Association; 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994

ANEXOS

ANEXO A – Laudo médico do sujeito da pesquisa



CliniPed
Instituições Psiquiátricas

LAUDO MÉDICO

[Redacted Name]

Paciente de 3 anos, quadro clínico do Transtorno do Espectro Autista (DSM-V).

Comprometimento GRAVE da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; deficiência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Necessário terapias de reabilitação com Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia de carácter contínuo. Necessita de cuidador/professor auxiliar (de apoio) em sala de aula para supervisão, atividades e ajuda nos cuidados de vida diários, sugiro recuso de AEE.

Considerada pela lei 12.764/12 pessoa com deficiência.

CID: F84.0

Grato,

Desde já me coloco à disposição .

SERRA, 13 de DEZEMBRO de 2018

[Signature]
Dr. Raphael Rangel de Almeida
Neuropediatra - CRM 9.556
Mestre em Neurologia - UNICAMP

Dr. Raphael Rangel Almeida
CRM - ES 9556
Neuropediatra

☎ 27 3079-3830 / 3228-2069 - ☎ 27 98148-0750
✉ contato@cliniped.com - 🌐 www.cliniped.com.br
📍 Av. Civit, 1.355 - Parque Res. Laranjeiras - Serra - ES - CEP: 29165-032