

**FACULDADE DOCTUM DE PEDAGOGIA DA SERRA**

**LUCIANNE SILVA SOLEDADE**

**RAYZA SANTOS GOMES**

**O ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO**

**Serra/ES  
2015**

**LUCIANNE SILVA SOLEDADE**

**RAYZA SANTOS GOMES**

## **O ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilian Pereira Menenguci

**Serra-ES  
2015**

**LUCIANNE SILVA SOLEDADE**

**RAYZA SANTOS GOMES**

## **O ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada à Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ pela banca composta pelos professores:

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lílian Pereira Menenguci

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vasti Gonçalves de Paula Correia

Agradeço primeiramente a Deus, que durante essa longa jornada me proporcionou força e coragem para seguir em frente'; a minha família, que sempre me deu apoio incondicional; aos professores, pois sem os seus ensinamentos nada disso seria possível, e a todos os meus amigos, que também fizeram parte desta trajetória. E como disse Paulo Coelho: "Quando você quer alguma coisa, todo universo conspira para que você realize o seu desejo".

*Lucianne Silva Soledade*

Obrigada, Deus. “Se fez presente em todos os momentos, firmes ou trêmulos. E, passo a passo, pude sentir a sua mão na minha, transmitindo-me a segurança necessária para enfrentar o meu caminho e seguir”. Foram quatro anos de conquistas, alegrias e também de batalhas. Anos nos quais aprendi e evolui, particularmente. Agradeço aos meus pais e irmãos que são meus alicerces, os maiores incentivadores, que me ajudaram a chegar até aqui. Obrigada!

*Rayza Santos Gomes*

*“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.”*

*Charles Chaplin*

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve por objetivo observar as intervenções da escola no processo de escolarização de um aluno com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), neste caso, sendo específico, o autismo. Este processo, contou com a participação dos seguintes sujeitos da escola: professor (a) regente, professor (a) do atendimento educacional especializado (AEE), coordenador (a), pedagogo (a) e estagiário (a), de uma escola pública pertencente ao município da Serra (ES). Contou com a aplicação de questionários para coleta de dados. Tendo como apoio teórico, adotou a cooperação dos seguintes autores: Baptista(2002), Bosa(2002) e Vasques(2013), respectivamente. A pesquisa buscou investigar, as questões relacionadas à educação do aluno autista no contexto da escola e como ocorre o processo de inclusão.

**Palavras - chave:** inclusão, autismo, deficiência, escolarização

## **ABSTRACT**

This research, qualitative, aimed to observe the school's interventions in the educational process of a student with pervasive developmental disorders (PDD) in this case being specific, autism. This process, with the participation of the following school subjects: teacher (a) conductor, teacher (a) the specialized educational services (ESA) coordinator (a), educator (a) and intern (a), a public school belonging to the municipality of Serra (ES). Had the questionnaires for data collection. With the resource study adopted the cooperation of the following authors: BAPTIST, BOSA and VASQUES respectively. The research sought to investigate the issues related to education of autistic students in the school context, as is the inclusion process.

Keywords: inclusion, autism, disabilities, education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	13
2. AUTISMO: DO QUE ESTAMOS FALANDO? .....	17
3. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO AUTISTA.....	23
3.1 METODOLOGIAS, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	24
4. CONSIDERAÇÕES.....	30
REFERÊNCIAS.....	31
ANEXOS .....	32

## INTRODUÇÃO

Na tentativa de entender um pouco mais sobre o autismo, síndrome considerada, ainda, um desafio, por muitos estudiosos, encontramos uma série de aspectos e/ou características marcantes e que, de certo modo, podem, inclusive, auxiliar no entendimento da mesma.

A pessoa com essa síndrome pode levar uma vida normal, mesmo diante de dificuldades e limitações, ao que se refere a uma vida social familiar correspondente a sua necessidade.

Partindo desse ponto, nos dias de hoje, na perspectiva da escola inclusiva, é possível observar que há uma quantidade relativamente significativa de alunos matriculados nas escolas comuns que apresentam quadros de autismo. Nesse sentido, procuramos compreender o autismo e o aluno autista na escola.

De maneira geral sabemos das dificuldades que os sujeitos autistas encontram ao se relacionar com as pessoas, em diferentes âmbitos sociais, dentre eles, a escola. Com a intenção de compreendermos o autismo assim como o aluno, resolvemos investigar sobre como a criança com autismo se desenvolve no meio escolar.

O acesso das crianças autistas à educação é um direito garantido. A Constituição Federal do Brasil de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, além de outros documentos legais asseguram esses direitos. Contudo, é sabido, que esses direitos, no que diz respeito à escola, precisam ganhar ações pedagógicas capazes de favorecer a inclusão escolar.

O nosso estudo está sustentado na Legislação Nacional sobre os direitos da pessoa com deficiência. Além da Constituição Federal do Brasil (1988) e da LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Especial Inclusiva, do Ministério da Educação (MEC, 2008), também sustenta esta pesquisa.

A necessidade por investimento nessa área de estudo se evidencia, especialmente, a partir de nossa busca pela revisão de literatura. Consultando a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), encontramos um grupo de trabalho (GT) específico que reúne temas relacionados aos estudos sobre autismo. Observamos, especialmente, as produções relativas aos últimos três anos, sendo, 2011, 2012 e 2013, respectivamente.

A 34ª reunião, que aconteceu entre os dias 2 a 5 de outubro de 2011, no Centro de Convenções de Natal (RN), encontramos 23 trabalhos no GT de Educação Especial. Desses, 2 vão ao encontro do nosso tema de investigação: *A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos escolares*, de Márcia Denise Pletsch e Rosana Glat; e *“Preconceito e educação inclusiva: (re) tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental”*, de Luciene Mari da Silva e Jaciete Barbosa dos Santos.

Na 35ª reunião, realizada no período de 21 a 24 de outubro de 2012, em Porto de Galinhas (PE), encontramos 18 trabalhos no GT de Educação Especial. Desses, apenas 1 o trabalho intitulado *“A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil”*, de Fernanda de Araújo Binatti Chiote, se aproxima do nosso estudo.

Na 36ª reunião, que aconteceu de 19 de setembro à 2 de outubro de 2013, em Goiânia(GO) dos 20 trabalhos encontrados no GT de Educação Especial, 4 chegaram mais próximos do nosso estudo. São eles: *“Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade de Educação Especial”*, de Dayana Valéria Folster e Antonio Schreiber; *“Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs)”*, de Suelen Garay Figueiredo Jordão, Tatiana dos Santos da Silveira e Regina Célia Linhares Hostins; *“Hans-Georg Gadamer e suas contribuições*

*para a educação inclusiva*”, de Marlene Rozek; e *“Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar”*, de Carla K. Vasques e Melina Chassot Benincasa.

Esses trabalhos mostram o desafio da educação numa perspectiva inclusiva. No nosso caso, interessa pensá-la a partir dos sujeitos com autismo. Nesse cenário, perguntamos: **como vem acontecendo a prática pedagógica no contexto da educação inclusiva em relação ao ensino de alunos com autismo?**

Assim, temos como objetivo do estudo **conhecer** e **refletir** sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola comum com alunos com autismo e, ainda, de modo específico, **identificar** como é organizada a proposta de trabalho pedagógico para os alunos com autismo no contexto da inclusão e **verificar** a existência de ações formativas voltadas à qualificação da prática docente com vistas à inclusão escolar.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada em uma escola localizada no município de Serra (ES). Para a coleta de dados, além de entrevistas, foram utilizadas técnicas como questionário e entrevistas.

O estudo se organiza em quatro capítulos. No primeiro, abordaremos as primeiras concepções sobre o Autismo e quem foram os primeiros a estudarem sobre este transtorno. No segundo capítulo iremos relatar sobre os debates que ocorrem em relação ao tema e a busca sobre uma forma mais adequada de intervenção, o terceiro capítulo relata como se dá o diagnóstico sobre o sujeito com autismo e o trabalho de inclusão deste aluno no âmbito escolar e no quarto e último capítulo são as considerações finais e os resultados obtidos junto com as conclusões sobre as quais obtivemos através desta pesquisa.

## 1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Castro (2009) escreve que a trajetória da pessoa com deficiência é de preconceito e descaso. Por muito tempo essas pessoas eram excluídas da sociedade sob várias alegações. Apenas em 1850 duas instituições escolares foram oficialmente organizadas para o atendimento a surdos e cegos, ligados, provavelmente, pelo vínculo familiar e poder político, ou seja, só tinham acesso à educação quem tinha poder aquisitivo. Para esses, o acesso era garantido.

Januzzi (1985) afirma que com a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) esses debates foram se intensificando. A Declaração de Salamanca, em 1994, de acordo com a autora veio fortalecer os debates e embates em torno da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, o que presenciamos até os dias de hoje.

O surgimento da Educação Especial no Brasil é diretamente relacionado aos movimentos históricos que aconteciam na Europa (MENDES, 2006). A França se destaca como país pioneiro nas iniciativas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência. Depois dela, vem os países como Estados Unidos e Canadá que influenciaram o movimento inclusivo brasileiro, o que Mendes (2006) chama de “modismo importado”.

Segundo a autora, o Brasil incorporou três semelhanças desses países: 1) na dicotomia entre educação inclusiva versus inclusão total; 2) na interpretação errônea de que a educação é algo exclusivo da população tradicional da educação especial e não do conjunto dos excluídos sociais; 3) a definição da política de educação para crianças e jovens com deficiência na influência de juristas.

Mendes (2006) aponta a ilegitimidade do movimento inclusivo no Brasil e considera que o movimento inclusivo “teria mais sucesso se tivesse como lastro uma história própria de conquistas” (p.401). Diversos eventos históricos marcaram a história da educação especial e devem ser considerados como ponto de partida para compreensão da trajetória dinâmica estabelecida. Contudo, é importante considerar que, sob alguns aspectos, a história do

movimento inclusivo no Brasil nasce dos movimentos contra a história de exclusão que marca a história do povo brasileiro. Desses movimentos, inclusive, nascem as instituições especiais.

As escolas especiais e classes especiais foram criadas para substituir o ensino comum. Determina essa organização um atendimento clínico terapêutico e testes psicométricos, que definem por meio de diagnóstico, as práticas escolares para alunos com deficiência (JANUZZI 2006).

Ao buscarmos a história da Educação Especial no Brasil encontramos, no texto de Januzzi (2006), afirmações de que o atendimento às pessoas com deficiência tem início na época do Império com criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da educação dos Surdos (INES), ambos do Rio de Janeiro.

No século XX, em 1926, fora criado, o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criado o primeiro atendimento especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O Atendimento Educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 criada em 1961. Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Com a Lei nº 5.692/71, criada em 1971, altera a LDBEN, de 1961, ao definir “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrículas e superdotadas”.

Mello e Silva, (2009), descrevem que no Brasil, existem leis fruto de reivindicação dos direitos para as pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas famílias. Dentre as leis disponíveis, uma lei que é imprescindível ser do conhecimento de todas as pessoas, que se relaciona com as pessoas com TGD é a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que traz:

Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra. Nos atendimentos em saúde mental, de qualquer natureza, a pessoa e seus familiares ou responsáveis serão formalmente cientificados dos direitos enumerados no parágrafo único deste artigo. (Art.2º).

Dentre os direitos da pessoa com deficiência intelectual, previstos na referida lei, estão:

- I – Ter acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde, consentâneo às suas necessidades;
- II – Ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade; (...) (p.01)

Também fica clara, nesta Lei, a responsabilidade do Estado quanto à garantia desses direitos:

É responsabilidade do Estado o desenvolvimento da política de saúde mental, a assistência e a promoção de ações de saúde aos portadores de transtornos mentais com a devida participação da sociedade e da família, a qual será prestada em estabelecimento de saúde mental assim entendidas as instituições ou unidades que ofereçam assistência em saúde aos portadores de transtornos mentais. (Art.3º)

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial, lemos que o dever do Estado com a

educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL,2011).

Além disso, o mesmo documento, em seu artigo 2º, prevê a garantia de serviços de apoio especializado da modalidade de Educação Especial. Assegura o decreto:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No tocante aos objetivos do Atendimento Educacional Especializado, prestado pela modalidade de Educação Especial, ainda que sejam garantidos os serviços de apoio ao público da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, podemos ler no artigo 3º do referido decreto:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Tendo em vista que essas leis são uma forma de assegurar os direitos das pessoas que utilizam o AEE interessa, a este estudo, compreender: e quando essas práticas são relacionadas à pessoa, ao aluno com autismo? De que modo nós as percebemos ao longo da história?

Para tentar responder essas questões anunciamos o próximo capítulo deste trabalho que tem como objetivo apresentar questões iniciais relacionadas à história e ao diagnóstico de autismo.

## **2. AUTISMO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?**

O autismo é tema de vários debates e exige investigação constante pois, por mais que tenhamos contribuições na área, ainda não se tem, ao certo, uma forma precisa de diagnóstico e a proposição da forma mais adequada de intervenção.

Segundo a Associação de Amigos do Autista (AMA), embora inúmeras pesquisas ainda venham sendo desenvolvidas para definirmos o que seja o autismo, desde a primeira descrição feita por Kanner em 1943, existe um consenso em torno do entendimento de que o que caracteriza o autismo são aspectos observáveis que indicam déficits na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e áreas restritas de interesse.

Essas características, conforme a AMA, estão presentes antes dos 3 anos de idade, e atingem 0,6% da população, sendo quatro vezes mais comuns em meninos do que em meninas.

De acordo com a AMA, a noção de espectro do autismo foi descrita por Lorna Wing em 1988, e sugere que as características do autismo variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo; assim, em um extremo, temos os quadros de autismo associados à deficiência intelectual grave, sem o desenvolvimento da

linguagem, com padrões repetitivos simples e bem marcados de comportamento e déficit importante na interação social, e no extremo oposto, quadros de autismo, chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social peculiar e bizarra, e sem movimentos repetitivos tão evidentes.

As primeiras publicações sobre o autismo surgiram na década de 1940, no século XX, quando Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) forneceram relatos pautados nos casos que acompanhavam e suas respectivas suposições teóricas, até então desconhecidas.

Kanner, psiquiatra austríaco, foi selecionado pelos diretores de psiquiatria e de pediatria da Escola de Medicina da Universidade Johns Hopkins, para desenvolver o primeiro serviço de psiquiatria infantil em um hospital pediátrico. Ele se tornou professor associado de psiquiatria da Johns Hopkins Hospital em 1953 sendo elevado a professor de psiquiatria infantil em 1957.

Descreveu, a partir de suas pesquisas, 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"*.

Kanner (1943) apurou nas crianças que atendia a falta de habilidade no relacionamento interpessoal que se distinguiu das outras patologias como a esquizofrenia: "o distúrbio fundamental mais surpreendente, 'patognômico', é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas". (p. 242).

Kanner diz que "tal comprometimento fazia-se evidenciar pela dificuldade em adotar uma atitude antecipatória que assinalasse ao adulto a vontade de ser pego no colo" (p. 23). Relatou que a criança recusava tudo o que vinha do exterior.

Outra observação feita por Kanner diz respeito ao atraso no desenvolvimento da criança relacionado ao alcance da fala das crianças autistas, (embora não em todas) o não uso da mesma.

A linguagem não era usada para receber e transmitir mensagens aos outros. A fala, no máximo, era utilizada principalmente para nomear objetos, adjetivos, indicadores de cores, o alfabeto, canções, lista de animais, nomes de pessoas importantes, entre outras, e repetidas como um "papagaio".

Por vezes, eram repetidas imediatamente, após ouvidas (ecolalia imediata), outras, posteriormente (ecolalia diferida); pronomes pessoais eram repetidos exatamente como eram ouvidos. As crianças falavam de si mesmas na terceira pessoa (pronomes reversos). A entonação também não combinando com o contexto linguístico. "(exemplo, uma resposta dada com entonação interrogativa)". (p. 23)

Kanner constatou ainda que em relação ao uso de plural, conjugação ou memória eram mantidas de forma estupenda, além da habilidade de recordação para fatos do passado. Ele acreditava em um bom potencial dessas crianças no sentido cognitivo, mesmo sem demonstrá-las. Ressalta também a inexistência de questões que comprometessem o desenvolvimento físico das crianças.

Observou também que as crianças autistas apresentam uma dificuldade na atividade motora global, como escrever, recortar, pintar, entre outras, mas possui uma habilidade na motricidade fina. Ou seja, têm capacidade de manusear objetos circulares como bola, relógio, anel, moedas, entre outros.

O autor destaca, como característica marcante no autismo, a sua insistência e obsessão por rotinas, infligindo a ela rigoroso "ritual". As atividades ofertadas tornam-se limitadas. Destacam-se também os medos e as fortes reações mediante ruídos e objetos em movimentos, objetos quebrados ou incompletos.

Suas reações diante disso tornam-se estereotipadas e compulsivas. Chegam a rituais altamente exigentes como uma forma de "fuga" o que se deve ao medo de mudanças. Se algo é mudado, mesmo em proporção insignificante, torna-se um transtorno para o mesmo. A observação de Kanner aponta sobre a permanente necessidade de estudos acerca do tema. Isso, especialmente, considerando a importância de estudos mais detalhados capazes de contribuir para a existência de diagnósticos mais precisos sobre o assunto.

Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, por sua vez, apresentou uma visão mais ampla do que Kanner. Do seu trabalho, baseado em estudos de mais de 400 crianças, observou que o padrão de comportamento e habilidades que descreveu ocorria preferencialmente em meninos. A isso, deu o nome de psicopatia autista, uma desordem da personalidade que incluía: falta de empatia, baixa capacidade de formar amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados.

Asperger chamava as crianças que estudou de *pequenos professores*, devido a sua habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente. Como viajava pouco e todas as suas publicações eram em alemão, apenas na década de 1980 seu nome foi reconhecido como um dos pioneiros no estudo do autismo. Além disso, seu principal trabalho foi publicado durante a Guerra.

Entre as observações de Asperger, quanto à criança autista, está a dificuldade dessas crianças em olhar fixamente nos olhos de outras pessoas, limitando-se a uma breve olhada. Chama a atenção também sobre vocabulários variados, porém monótonos, e a ausência de diálogos.

Asperger chama a atenção para a displicência dos pais em relação ao desenvolvimento da criança autista. Muitas vezes eles não notam o comportamento (comprometido) da criança. Isso, invariavelmente, logo nos três

primeiros anos de vida. Além de não perceberem o intenso retraimento social da criança diante do contato com outras pessoas.

Essas questões, que são históricas, nos levam a considerar a dificuldade de, muitas vezes, se chegar ao diagnóstico do aluno autista. E, afinal como ele se dá? Conforme a AMA, o diagnóstico do autismo é clínico, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos 3 anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade.

Para a mesma Associação, ainda não há marcadores biológicos e exames específicos para autismo, mas alguns exames, tais como cariótipo (com pesquisa de *X frágil*, *EEG*, *RNM* e erros inatos do metabolismo), teste do pezinho, sorologias para sífilis, rubéola e toxoplasmose, audiometria e testes neuropsicológicos são necessários para investigar causas e outras doenças associadas.

O quadro clínico do autismo, segundo o DSM IV TR (APA, 2002) é:

[...] prejuízo da habilidade social: não compartilham interesses, não desenvolvem empatia e demonstram uma certa inadequação em abordar e responder aos interesses, emoções e sentimentos alheios; prejuízo no uso de comportamentos não-verbais como: contato visual direto, expressão facial, postura corporal e com objetos; dificuldades na interação social: fracasso em vincular-se a uma pessoa específica, não diferenciação de indivíduos importantes em sua vida, falta de comportamento de apego; Alterações na linguagem: atraso na linguagem falada. Nos que desenvolvem a linguagem adequadamente, dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, uso estereotipado e repetitivo de certas palavras ou frases e emprego da terceira pessoa (inversão pronominal) para falar de suas vontades. Os que aprendem a ler não apresentam compreensão do que lêem; Alterações de comportamento: padrões restritos de interesse, manipulação sem criatividade dos objetos, ausência de atividade exploratória, preocupação com as partes de objetos, inabilidade para participar de jogos de imitação social espontâneos, adesão a rotinas rígidas, presença de maneirismos motores e crises de raiva ou pânico com mudanças de ambiente; mudanças

súbitas de humor, com risos ou choros imotivados, hipo ou hiper-responsividade aos estímulos sensoriais e agressividade sem razão aparente. Comportamentos auto agressivos, como bater a cabeça, morder-se, arranhar-se e arrancar os cabelos podem ocorrer. (ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA-AMA,2015).

No site da Associação há uma indicação acerca de uma proposta de alteração dos critérios do DSM V que, segundo ela, está online e sugere que para se diagnosticar autismo, estejam presentes as seguintes características: Déficits na comunicação social e na interação social: déficit na comunicação não verbal e verbal utilizada para a interação social, falta de reciprocidade social, incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao seu nível de desenvolvimento.

Padrões restritos e repetitivos de comportamento: estereotipias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados, interesses restritos. Os sintomas devem estar presentes na primeira infância, mas podem não se manifestar plenamente, até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação de alunos autistas, especialmente, representa um grande desafio para a escola e, conseqüentemente, para os professores. É o que vamos tentar discutir no próximo capítulo.

### 3. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

Para a escola, a educação inclusiva é um desafio; assim como para o professor, que é agente dessa ação. Em “*Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*”, obra organizada por Claudio Roberto Baptista e Cleonice Bosa, (2002), essas questões aparecem.

O fato é que o ensinante possui agora uma tarefa que lhe surge como um desafio. Vamos, então chamar o aprendiz que chega para a inclusão de *novo aprendiz* e o que já faz parte da sala de aula de *aprendiz antigo*. (BAPTISTA; BOSA, 2002).

Conforme esses autores, a complexidade desse desafio suscita no ensinante uma *angústia* que se faz ouvir imediatamente por meio de uma queixa tríplice: que posso fazer? que devo fazer? e que posso esperar?

Uma das formas de tentar responder a essas perguntas é se colocar diante da necessidade de conhecer esse sujeito. Identificar suas habilidades, oferecer um ensino que destaque as suas potencialidades, conforme prevê a legislação brasileira, o que pode se dar, inclusive, por meio do seu diagnóstico clínico, mas, sobretudo, pedagógico.

Para que ocorra o diagnóstico é de total importância que o ensinante esteja apto para recebê-lo, já que mudará toda a rotina da classe com a chegada deste novo aluno que necessita de processos de intervenção ainda mais frequente assim como, também, de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Isso, sem dúvida, exigirá do professor postura e conhecimentos específicos para atender esse aluno. Por essa razão, se faz necessária uma avaliação que produza conhecimento que auxilie-no no trabalho com esse novo aprendiz. Para que isso ocorra de forma eficiente é importante a presença e participação

de outros profissionais de várias áreas para permitir a melhor possibilidade de intervenção com esse aluno.

### **3.1 METODOLOGIAS, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que busca conhecer aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea.

Conforme Sanches e Minayo (1993) , esse tipo de pesquisa é utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação, ou seja, é uma pesquisa indutiva, onde o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos.

Quanto à coleta de dados, utilizamo-nos de observações e entrevistas, com registros nos diários de campo, na análise de documentos (projeto político pedagógico) e na aplicação de questionários para os professores e pedagogos da escola.

A nossa pesquisa de campo foi realizada numa escola municipal de ensino fundamental (EMEF), no bairro Central Carapina, no município de Serra (ES). A EMEF atende crianças na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, do ensino fundamental I e II. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino.

O bairro no qual se localiza a escola, surgiu de um processo de ocupação não planejada e não possui uma infraestrutura considerada adequada. Observando a infraestrutura também precária da instituição, consideramos que, de certo modo, ela compromete o andamento e o desenvolvimento do trabalho pelos alunos, professores e demais funcionários. Logo, interrogamo-nos acerca da qualidade do processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, de modo

geral, e dos alunos com deficiência, de maneira particular. Isso nos inquietou especialmente por saber que a escola atende cerca de 10 alunos com deficiência.

Ao analisarmos o projeto político pedagógico (PPP) da escola, constatamos que a questão da inclusão escolar é abordada por ele. No documento, observamos que a instituição possui uma ampla visão acerca do assunto (uma vez que a escola possui um número relevante de alunos com deficiência e que demandam o atendimento educacional especializado (AEE), no contraturno.

O aluno por nós observado é deficiente do *Espectro Autista* (TEA). Tem dez anos de idade e está matriculado no quarto ano do ano ensino fundamental I, no turno matutino da escola pesquisada.

A partir de nossas observações, realizadas no período de 15 a 19 de junho no ambiente escolar, traçamos o perfil do aluno. No que diz respeito ao seu processo de autonomia, constatamos, durante observações de comportamentos simples, que o aluno consegue realizar sozinho suas necessidades básicas.

Também fora observado seu agir na escola. Gosta muito de se olhar no espelho, fazendo gestos repentinos diante do mesmo. Demonstra enorme interesse por carros. Atividades que exploram isso têm a atenção do aluno.

Demonstra gostar de dançar. Seu ritmo favorito é o funk. Também gosta de ouvir músicas evangélicas. Essas preferências, segundo a pedagoga, foram despertadas em função de uma família numerosa. O aluno tem 6 irmãos. Dos quais um é gêmeo dele. Segundo a pedagoga, o irmão gêmeo do nosso sujeito de pesquisa é “normal”.

Curiosas com a declaração da pedagoga, perguntamos sobre o motivo pelo

qual não víamos esse irmão “normal”, se aproximar do aluno, sujeito desta pesquisa, em momentos como o recreio, por exemplo.

Segundo ela, os dois estudavam juntos, na mesma sala de aula. Mas, ao longo do tempo, percebeu que a relação não estava fazendo bem para ambos. O aluno observado era muito ligado ao irmão. Isso, conforme a pedagoga, fazia com que o relacionamento com os demais colegas ficasse mais complicado e acabava por atrapalhar o desenvolvimento dos dois.

Então, afirmou a pedagoga, a escola resolveu transferir o irmão “normal” para o turno vespertino. Segundo a pedagoga, mudar o aluno autista para o outro turno seria uma tarefa mais difícil. Isso, especialmente, devido ao fato da sua dificuldade de interação social.

No que diz respeito às atividades pedagógicas e o processo de interação na sala de aula, percebemos que o aluno tem uma rotina rigorosa e se ela não for “cumprida” demonstra um enorme desconforto.

Notamos que apresenta dificuldade de concentração. Sua permanência na sala de aula é reduzida, se considerar o tempo de permanência dos demais alunos em classe, pelo fato de não gostar de barulhos.

Suas atividades são breves e, em sua maioria, se resumem a pintar carros e folhear revistas que contenham essas figuras que chamam sua atenção. Ele consegue identificar cores, objetos e contar até 10.

O aluno é acompanhado por uma estagiária, com a qual, observamos, ele tem um bom relacionamento. Em alguns momentos ele se reporta a ela chamando-a de mãe.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela estagiária, detectamos que ela fica, literalmente, encarregada das atividades com o mesmo. Ela quem prepara as suas atividades.

Quanto à professora regente, percebemos que ela tem dificuldades em relação ao aluno e demonstra, muitas vezes, ficar perdida em relação ao trabalho pedagógico com esse aluno. Nisso, ele fica a maior parte do tempo com a estagiária, que, certamente, não tem o preparo profissional para lidar com ele. Mas, segundo ela, “faz o que pode”, pelo aluno.

Também observamos o aluno nas aulas de Educação Física (EF) e Arte. Nas aulas de EF ele demonstra gostar de “brincar” sozinho. O que mais faz, durante essas aulas, é correr como se fosse a brincadeira de pega-pega. Uma brincadeira que, sabemos, necessariamente, precisa de mais pessoas. Mas, não gosta de brincar com os alunos da sua sala. Perguntamos ao professor de EF o motivo dessas atitudes do aluno. O professor relatou que essas atitudes acontecem em função do atraso mental do aluno. Segundo ele, o aluno autista, sujeito do nosso trabalho, não tem um desenvolvimento de acordo com a sua idade. “Já identifiquei que ele gosta de brincar com alunos menores, na faixa etária de 6 anos”, disse o professor de EF.

Já na aula arte a sua atividade dentro da sala de aula consiste em “brincar” de massinha e pintar com giz de cera. A professora nos contou que é a sua atividade preferida. Segundo ela, ele não pinta com lápis de cor por não ter coordenação adequada. Além disso, só faz garatujas. Ela está tentando trabalhar a coordenação motora e ensiná-lo a escrever o seu nome.

Depois de observarmos como é o aluno na escola, em sua sala de aula e nas rotinas escolares, interessamo-nos por compreender a relação família-escola. Para isso, conversamos com a pedagoga. Perguntamos sobre como a família se faz presente na vida escolar do aluno. A mesma afirmou-nos que a família é “extremamente ausente”.

De acordo com a pedagoga os pais não comparecem a nenhuma reunião da escola. São os irmãos que apanham o aluno na escola. Nisso, afirma a pedagoga, “há uma grande dificuldade para o avanço, para o desenvolvimento do aluno”.

Notamos que, sim, o aluno observado tem uma série de dificuldades próprias do seu quadro de autismo. Mas, também notamos a falta de estimulação do mesmo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Do ponto de vista pedagógico e profissional, a escola está despreparada para atender essa criança. Suas atividades são consideradas como “brincadeiras” e não apresentam nenhuma intencionalidade pedagógica.

Os pais, por sua vez, por serem “ausentes”, não cobram mudanças no comportamento da escola em relação à sua responsabilidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seu filho que, neste caso, por ser autista, é o único a ser responsabilizado pelo seu próprio “insucesso”.

Além da observação no campo de pesquisa também realizamos a aplicação de questionários para a professora regente, a professora do AEE, pedagoga e coordenadora de turno. As respostas obtidas por meio dos questionários não se traduzem nas práticas desenvolvidas por esses profissionais no cotidiano da escolarização do aluno autista.

No conjunto das respostas analisamos a fragilidade desses profissionais frente aos alunos com deficiência, de modo geral. Os docentes, da escola pesquisada, não estão capacitados para tais desafios. Alegam não ter condições de oferecer um atendimento mais coerente para esses alunos por não disporem de materiais adequados e formações capazes de lhes dar suporte para um ensino de qualidade para o aluno autista.

Ficou claro, durante as análises das respostas, que sentiram dificuldades ao responder o questionário. Muitas vezes percebíamos “as fugas” do foco principal da pergunta.

Em relação aos pais deste aluno autista encontramos dificuldade em obter informações com os mesmos, uma vez que a família não é presente no processo de educação do filho.

De tudo isso, compreendemos que a situação curricular do aluno, nosso sujeito de pesquisa, está, como parece que sempre esteve, comprometida. Mais que isso, seu processo de escolarização parece não ter sido construído com “intencionalidade” didática e pedagógica ao longo de toda a sua trajetória.

Associada a isso, a fragilidade formativa da escola, do seu quadro docente e dos demais profissionais, colabora para este quadro. Além disso, a ausência de colaboração da família, no cumprimento do seu papel, também agrava a (des)responsabilização do processo de escolarização do aluno autista. Assim, fica à mostra a deficiência da escola que, ao invés de fomentar o processo de aprendizagem do aluno, limita o seu desenvolvimento educacional.

#### 4. CONSIDERAÇÕES

A proposta de inclusão do aluno autista no ensino comum nos remete a diferentes reflexões. A primeira delas chama a atenção, sim, para o sistema de ensino e, evidentemente, para as políticas educacionais relacionadas, especificamente, à educação do autista na escola regular.

A formação do professor, de sala de aula comum, para a educação numa perspectiva inclusiva, considerando a escolarização do autista, ainda é um desafio enorme tanto para o professor quanto para a escola.

O papel do professor do atendimento educacional especializado (AEE) precisa ser ressignificado nessa conjuntura. Assim como o papel da família, ambos precisam assumir-se colaborativos no processo de escolarização do aluno autista.

As práticas pedagógicas, evidentemente, precisam ser desenvolvidas de maneira articulada. As intenções educativas para com esse alunado não podem se restringir à elaboração técnica do projeto político pedagógico. Precisam se assumir, de fato, na prática pedagógica.

O estagiário, por fim, e não menos importante, não pode ser o único sujeito “responsável” pelo processo de escolarização do aluno autista. O estagiário é um sujeito em formação, portanto, do ponto de vista profissional, tem muito menos experiência que o professor em atuação.

O desafio da perspectiva inclusiva na educação está colocado. Agora, precisamos trabalhar na garantia desse direito na escola, na sala de aula. Isso exige trabalho conjunto.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R, BOSA, C. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre:Mediação, 2006.

BAPTISTA, CLAUDIO ROBERTO; BOSA, CLEONICE. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre:Artmed,2002.

Ministério da Educação e Secretaria de Educação especial. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**: Distrito Federal, 2007.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

Cleonice A. Bosa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, 14(2), pp. 281-287

Carla K. VASQUES; Simone MOSCHEN; Roselene GURSKI; **Entre o texto e a vida**: Porto Alegre , 2013.

Emilene Coco dos Santos; Ivone Martins de Oliveira. **TRABALHO PEDAGÓGICO E AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. Vitória, 2009.

Carla. K. Vasques; Claudio Roberto Baptista. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva**. Porto Alegre, 2014.

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

Carla K. Vasques; **Cartografia de um novo olhar Sobre a escolarização de Sujeitos com autismo e psicose infantil**: atos de pesquisa em educação – ppge/me furb/ISSN 1809– 0354v. 3, nº 3, p. 428-441, set./dez. 2008

Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE; **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**

MEC/SEESP; **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

## **ANEXOS**

## FACULDADE DOCTUM DE PEDAGOGIA DA SERRA

### TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO -2015/1

Orientadora: Profª Drª Lilian Pereira Menenguci

#### QUESTIONÁRIO – PARA PROFESSOR REGENTE DE CLASSE

Nós, alunas do 8º período da Faculdade Comunitária de Pedagogia da Serra – Rede de Ensino Doctum, solicito a sua participação na condição de respondente do questionário que se apresenta. O objetivo é coletar dados para analisarmos e compreendermos melhor como tem se desenvolvido a inclusão de aluno autista no cotidiano escolar da unidade de ensino. A sua identidade será devidamente preservada.

**Alunas:** LUCIANNE SILVA SOLEDADE E RAYZA SANTOS GOMES

#### IDENTIFICAÇÃO

**Formação:** \_\_\_\_\_  
**Há quanto tempo na escola?** \_\_\_\_\_  
**Em que nível / série / ano atua?** \_\_\_\_\_  
**Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino **Idade** \_\_\_\_\_.

1. Como a escola se percebe diante do aluno Autista?
2. Sabe-se que é tarefa da escola o compromisso com o processo ensino-aprendizagem. No que diz respeito ao conteúdo a ser ministrado para o aluno com autismo, como a escola se comporta?
3. A educação na perspectiva inclusiva se constitui, de fato, um desafio cotidiano. Nesse cenário, qual o conjunto de saberes, de conhecimento, de metodologias e estratégias, considera mais adequadas para lidar com o aluno Autista? Em sua experiência, como isso tem se dado? Como isso tem se dado, cotidianamente?
4. No processo ensino-aprendizagem, sabemos que o planejamento se constitui importante elemento e instrumento para a proposição das práticas pedagógicas. Como tem se dado o planejamento, na perspectiva inclusiva, considerando o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista? Quais são os atores envolvidos nesse processo?
5. Sabe-se que a tarefa educativa exige a participação de diferentes grupos (escolares, familiares, docentes). De que maneira a relação com a família pode se constituir elemento capaz de fortalecer os processos pedagógicos desenvolvidos, especialmente, pela e na escola? Como as informações sobre o aluno, oferecidas pelos pais, podem ajudar no processo escolar inclusivo?
6. Compreende-se que uma das tarefas da escola, além de ensinar, é promover processos de socialização dos alunos, indistintamente. No caso do aluno autista, descreva a relação estabelecida:

7.

- a) Com os colegas da classe:
- b) Com as atividades desenvolvidas na sala de aula:
- c) Com as atividades desenvolvidas fora da sala de aula:
- d) Durante o tempo do intervalo (recreio):
- e) Com a professora regente:
- f) Com a estagiária:
- g) Com os demais colaboradores da escola.