

Métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar

Rubia Kupas
Edvaldo Soares

Como citar: KUPAS, Rubia; SOARES, Edvaldo. Métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar. *In:* POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva:** tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 123-140.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-312-0.p123-140>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 7

MÉTODOS PARA AUXILIAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Rubia KUPAS¹
Edvaldo SOARES²

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escola para todos. Percebe-se que, através do amparo legal, a inclusão está presente nos espaços educacionais, e todos estão tendo acesso à educação. Duk (2005) ressalta que os sistemas educacionais inclusivos indicam uma nova visão de educação, que recupera seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com a oferta de educação de qualidade para todos, enriquecendo a aprendizagem e catalisando o desenvolvimento pessoal e social.

A Constituição Federal/88 visa a um sistema educacional inclusivo, que garante a educação como um direito de todos. O Decreto Nº 6.949/2009 ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

¹ Pedagoga com Habilitação em Educação Especial - FURB. Pós-Graduada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - AUPEX. Professora da Rede Municipal de Ensino, Blumenau – SC.

² Doutor em Neurociências e Comportamento – USP; docente do Departamento de Psicologia da Educação da FFC – UNESP – Marília SP - edsoares@marilia.unesp.br

com Deficiência (ONU/2006), assegurando o direito de pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas. Nesse sentido, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização e a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Dentre os alunos que passaram a frequentar a sala regular, a partir da implementação da educação inclusiva, encontramos aqueles com autismo, patologia que se enquadra nos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), conforme a quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) (BELISÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2010, p.40). O *autismo* nos intriga, pois suas causas ainda são desconhecidas, assim como se encontram várias definições da palavra. Porém, de acordo com Belisário (2010) deve-se ter, como ponto de partida para a definição, três características que auxiliam na compreensão do que seja uma criança autista. É uma criança que apresenta atraso na fala e às vezes no jeito de andar, tem comprometimento nas suas relações sociais e estereotípias motoras.

Considerando o referido público, é essencial que os sistemas de ensino, independentemente do contexto político, social, cultural e econômico, construam práticas mais inclusivas direcionadas aos sujeitos da referida síndrome. Acreditando no desenvolvimento das pessoas com autismo, Williams e Wright (2008) elencaram filosofias intervencionistas que prestam atenção ao ambiente da criança para maximizar seu desenvolvimento. Estas estão sendo adaptadas por profissionais da educação para auxiliar na inclusão escolar.

A importância de pesquisar sobre os métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo se deve às dificuldades das escolas em se ajustar para atender às necessidades de todos e oferecer uma educação com qualidade. A metodologia utilizada para a compreensão do assunto em questão será através de pesquisa bibliográfica na literatura especializada,

especialmente aquela literatura que aborda métodos com a finalidade de promover a inclusão dos alunos com autismo.

Dessa forma, nesta pesquisa, procurou-se, mediante essa revisão de literatura, destacar estratégias e técnicas que possam ser usadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo em sala de aula do ensino regular, de forma a favorecer a permanência do sujeito com autismo e contribuir para o seu desenvolvimento global.

INCLUSÃO ESCOLAR

A escola é o espaço onde a criança aprende a conviver com pessoas fora do seu contexto familiar, e essa experiência social é fundamental para desenvolver suas habilidades e capacidades. Cada escola está inserida em uma comunidade com características específicas, de maneira que as necessidades educacionais diferem de aluno para aluno. Batista e Montoan (2005, p.8), reforçando essa premissa, afirmam:

É na escola que desenvolvemos o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões. Em suma, a escola comum tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo ser humano, incondicionalmente, tem direito a essa introdução.

Observe-se que, conforme o autor, tal compromisso não está restrito a determinada classe de indivíduos. Ou seja, não há, pelo princípio destacado, exclusão. Assim, podemos sustentar, de maneira categórica, que os alunos com deficiência têm o mesmo direito que qualquer sujeito de ter acesso a uma educação de qualidade.

Com o objetivo de formalizar esse direito, foram criadas leis, assinados diversos acordos e definidas algumas políticas em âmbito nacional. Entre esses documentos, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 artigo 59; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 especialmente o artigo 2º; a Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE); a Convenção de Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU promulgado

no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2008; o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2010).

Nesse contexto de tomada de consciência da importância da educação inclusiva, é importante salientar que a mesma vem-se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas de ensino, pois o direito à educação não se resume apenas pelo acesso, pela matrícula do aluno na escola, mas também pela sua participação e aprendizagem, ao longo da vida. Além disso, é fundamental compreender que, para uma escola obter bons resultados com essas crianças, ela deverá partir do pressuposto de que todas podem aprender e fazer parte da vida escolar e social.

A diversidade deve ser valorizada, acreditando-se que as diferenças fortalecem e oferecem a todos os envolvidos maiores oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2003, p.67) sublinha que

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Torna-se inclusiva a unidade escolar que reconhece as diferenças dos seus alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, garante a participação e o desenvolvimento de todos. Um ensino de qualidade adota transformações de ideias e atitudes, práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, reorganização da escola e envolve toda a equipe escolar nessa mudança. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento norteador dessas ações, devendo ser elaborado por profissionais da escola, pais e alunos da comunidade. A LDBEN/96, no seu artigo 14, estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

As mudanças necessárias para que a escola seja realmente de todos não acontecem por acaso nem por força de leis, mas fazem parte da vontade política do coletivo escolar explicitadas no PPP e vividas por meio de uma gestão democrática. Mantoan (2001) ressalta que a modificação não deve ocorrer somente nas instalações físicas, mas em toda a proposta pedagógica, metodológica e administrativa. Verifica-se que a promoção da inclusão implica identificar e diminuir barreiras em relação à aprendizagem e participação, aumentando recursos que apóiam esses processos. A inclusão começa na escola, através das relações que as crianças apresentam umas com as outras e de como a comunidade escolar a promove.

Apesar do corrente processo de tomada de consciência acerca da problemática da inclusão, bem como das medidas que vêm sendo adotadas, é interessante observar que a presença de alunos com autismo nas salas de aula do ensino regular ainda se mostra como um grande desafio. Tanto os professores quanto os próprios alunos estão vivenciando novas experiências, a partir desse contato. Entre essas novas experiências, podemos citar o contato com comportamentos característicos das crianças com TGD.

A inflexibilidade mental e comportamental e o apego a rotinas, características de alunos com TGD, como aponta Rivièri (2010), além dos estímulos de uma sala de aula podem provocar na criança autista atitudes como choro, movimentos estereotipados, autoagressão, entre outras, fazendo com que o professor se sinta inseguro ao lidar com isso. Por exemplo, para lidar com a referida situação, é necessário e de extrema importância antecipar ao aluno o que irá ocorrer, durante a sua permanência no ambiente.

A organização e as rotinas de uma escola permitem isso e, quanto mais simples e objetiva for essa mensagem, mais fácil se dará sua compreensão pelo aluno. Com efeito, a capacidade de antecipar é uma função que se apresenta prejudicada em alunos com TGD, sendo necessário antecipar sempre e não desistir da expectativa de adesão da criança. (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Farrell (2008, p.78) adverte para essa questão:

Pode acontecer de o professor interpretar as dificuldades de atenção e compreensão, incorretamente, como mau comportamento. Se uma criança não compreende um pedido, ela será incapaz de executá-lo, [...]

Se a criança levar mais tempo do que as outras para responder a uma pergunta do professor por ter dificuldade para processar a informação, o professor pode supor que ela não estava prestando atenção [...] é importante que as dificuldades de compreensão sejam identificadas corretamente e o apoio necessário seja oferecido.

Entretanto, conforme Mittler (2003), a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades de que eles precisam para ensinar de forma inclusiva. Falta-lhes refletir sobre inclusão e acreditar na sua capacidade enquanto educadores.

Quando ouvimos um professor dizer que não está preparado para receber uma criança deficiente em sua classe, refutamos essa afirmação, respondendo-lhe que, se ele tiver vontade e interesse em trabalhar com um aluno deficiente, em sua turma, o caminho é especializar-se em todos eles.

Devemos, enquanto professores, repensar a nossa consciência. O que é especial, diferente ou deficiente para nós? Que importância esses termos têm? Fomos formados para dar aulas para um único tipo de aluno?

Fica claro que, quando o professor consegue trabalhar seus medos, seu desconhecimento e a escola abraça o aluno com TGD como um aluno que faz parte da escola, o êxito nos processos são significativos. (BELISÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2010, p.44)

A mudança de atitudes dos professores torna o ambiente escolar realmente inclusivo, proporcionando uma aprendizagem na qual as especificidades de cada aluno são respeitadas e valorizadas, fazendo com que a inclusão aconteça de maneira natural.

A possibilidade que cada aluno traz e os objetivos traçados no projeto político pedagógico de cada escola é que fará com que a educação seja de qualidade para todos. A escola pode ser de fato um lugar de competência social para qualquer criança, mas pode ser especialmente importante para as crianças com TGD. [...] aprender com outras crianças, exercitar a sociabilidade por mais comprometida que seja e finalmente exercer um direito indisponível, o da educação. (BELISÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2010, p.45)

Com essas considerações, fica evidente a necessidade, a importância da formação inicial e continuada dos professores; da vontade de pesquisar e repensar nossas práticas; do AEE ser oferecido na mesma escola e, fundamentalmente, da parceria com o professor especializado, família e outros profissionais para a construção de uma proposta pedagógica que auxilie nesse processo.

Todavia, como salientamos anteriormente, a busca do conhecimento em relação ao sujeito autista é fundamental. Não podemos considerar a elaboração de estratégias educativas voltadas para a referida população, sem conhecer a fundo suas características.

AUTISMO

Definido por Leo Kanner, psiquiatra americano, em 1943, o autismo se apresenta como um mundo distante, estranho e cheio de enigmas, sendo um transtorno que causa atraso no desenvolvimento infantil. (RIVIÈRI, 2010). De acordo com o Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Transtornos Mentais (DSM.IV), o autismo se manifesta antes dos três anos de idade e suas principais características são: prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação, atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem, utilizando-a de maneira estereotipada e repetitiva, repertório restrito de interesses e atividades, interesse por rotinas e rituais não funcionais. Essas características podem variar de uma pessoa para outra, sendo que em algumas podem estar mais evidentes do que em outras.

Nos casos mais graves de autismo, a criança pode ficar isolada por um longo espaço de tempo em seu próprio mundo e tratar as pessoas como se fossem objetos. Outras podem apresentar características mais sutis, que se tornarão mais evidentes no âmbito escolar. Nesse sentido, Araújo (2000, p.7) destaca:

Existem crianças que não preenchem todos os critérios para a classificação do autismo infantil, mas que exibem distúrbios precoces, múltiplos e severos do desenvolvimento. São crianças com desenvolvimento atípico. Estas condições provavelmente refletem um conjunto de padrões patogênicos que determinam desarmonias e interferem na sintonia das capacidades maturacionais, biologicamente programadas. São classificadas como sendo portadoras de Distúrbio Global do

Desenvolvimento, não especificado pelo DSM-IV, e de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, não especificado pela CID-10.

No Brasil, embora não existam dados epistemológicos estatísticos, é estimado pela Associação Brasileira de Autismo que aproximadamente 600 mil pessoas são portadoras dessa síndrome, sem contar aqueles que não se enquadram em sua forma típica (BOSA; CALLIAS, 2000 apud CAMARGO; BOSA, 2009).

O autismo não pode ser detectado no nascimento, nem nos primeiros meses de vida. O diagnóstico, na maioria dos casos, é difícil de ser realizado, pois algumas características podem ser associadas a outros problemas. Williams e Wright (2008) descrevem algumas situações que evidenciam essa dificuldade: a criança talvez não responda a outras pessoas em consequência de uma deficiência auditiva; pode haver atraso em áreas do desenvolvimento, como motor, cognitivo; timidez, pela qual as crianças demoram a se sentir à vontade na companhia de outras crianças e adultos ou até ansiedade. São traços marcantes, mas não necessários para diagnosticar o autismo.

Dentre os profissionais que realizam o diagnóstico, Farrel (2008, p.91-92) destaca: pediatras, psiquiatras, psicólogos educacionais, psicólogos clínicos, fonoaudiólogos ou um clínico geral. Deve ser feita uma avaliação multidisciplinar, unindo-se as perspectivas de professores, pais, psicólogos educacionais, fonoaudiólogos e outras pessoas.

Para Williams e Wright (2008), não há “curas milagrosas”, mas esses pesquisadores constatam que existem abordagens filosóficas de grande valia para melhorar a qualidade de vida das crianças com autismo, assim como das pessoas que fazem parte do seu convívio social.

MÉTODOS AUXILIARES PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Como frisamos anteriormente, pretende-se com esta pesquisa esboçar uma visão geral de alguns métodos que possam auxiliar na inclusão da criança autista, procurando destacar os aspectos positivos de cada um, a fim de contribuir para elaboração de estratégias pedagógicas mais eficientes,

as quais cooperem com o desenvolvimento dessas crianças. Porém, antes de iniciarmos a apresentação dos referidos métodos, chamamos a atenção para a observação de Bosa (2006, p.2), que salienta quatro aspectos básicos para qualquer tratamento:

- 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso as oportunidades de experiências do cotidiano; e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo.

Dentre os métodos presentes nesse artigo, daremos especial atenção ao Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Dificuldades de Comunicação Relacionadas – TEACCH; ao *Son Rise* e ao Sistema de Comunicação por Figuras – PECS.

O método de Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Dificuldades de Comunicação Relacionadas – TEACCH, foi desenvolvido pelo Estado da Carolina do Norte (EUA), partindo-se da ideia de que os autistas em geral aprendem melhor por visualização, apreciam rotinas e não são favoráveis a surpresas.

Segundo Farrel (2008, p.94), a informação visual é utilizada para tornar as coisas mais significativas, para incentivar a aprendizagem e a independência. Enfatizam Gomes e Silva (2007, p.3):

Neste método a programação individual de cada aluno é uma das ferramentas essenciais, pois possibilita o entendimento do que está ocorrendo, propicia confiança e segurança. As dificuldades de generalização indicam a necessidade de rotina clara e previsível. Indica visualmente ao estudante quais tarefas serão realizadas, além de instrumento de apoio para ensinar o que vem antes, o que acontece depois, proporcionando o planejamento de ações e seu encadeamento numa sequencia de trabalhos.

É importante destacar que o referido método tem como proposta a organização sistemática da rotina da criança. A estruturação do ambiente e a disposição dos recursos visuais referente às tarefas e atividades específicas devem seguir princípios de clareza, como diferenciação por cores, caixas

organizadoras para acondicionar materiais, cartazes contendo desenhos e escritas para orientar a criança com autismo.

O *Son Rise* foi desenvolvido por Barry Neil Kaufmann e Samahria Lyte Kaufmann, após seu filho, Raun, ser diagnosticado com autismo de grau severo e incurável. Esse método foi elaborado com a finalidade de estabelecer contato com Raun, tendo como base uma atitude de amor e aceitação. Após a constatação de avanços com o filho, Barry e Samahria fundaram o Autism Treatment Center of America, em 1983, para auxiliar demais famílias de crianças com autismo.

Williams e Wright (2008, p.295) ressaltam:

Essa abordagem explora os interesses da criança e o adulto interage com o que a criança faz. Baseia-se muito em entrar na realidade da criança. Sugere que as interações sociais e a aprendizagem são mais bem facilitadas por meio dos próprios interesses da criança. [...] A abordagem reconhece que a ansiedade da criança autista inibe a interação e a aprendizagem, e que os ambientes e as atividades que a minimizam facilitam melhor a aprendizagem.

Esse método sugere que os profissionais não dominem, nem controlem as brincadeiras e as interações. O local no qual é desenvolvido precisa seguir diretrizes específicas, sendo um ambiente tranquilo e decorado com cores fracas e pouco material exposto, a fim de que não desvie a atenção da criança, proporcionando maior interação com o profissional. Williams e Wright (2008) indicam alguns princípios básicos do *Son Rise*:

- a) participar ativamente de comportamentos incomuns ou repetitivos da criança, na tentativa de facilitar mais interação social;
- b) focar nas motivações e interesses da criança, para facilitar a aprendizagem e a aquisição de aptidões;
- c) incentivar as brincadeiras interativas e usá-las para a aprendizagem;
- d) manter uma atitude positiva, imparcial e amorosa em interações e expectativas e
- e) criar uma área de trabalho/diversão segura e livre de distrações. Salientamos ainda que o *Son Rise* é um método lúdico, no qual as

atividades propostas são preparadas de acordo com as especificidades de cada indivíduo.

O outro método auxiliar é o Sistema de Comunicação por Figuras (PECS). Segundo pesquisas realizadas no *site* Universo Autista (2011), o PECS foi criado no início dos anos 1980 pela fonoaudióloga Roxanne Mayer Johnson e está entre os mais difundidos em nível mundial. Esse método foi desenvolvido para trabalhar com crianças com dificuldades de linguagem.

No Brasil, conforme Mayer-Johnson (2011), nos últimos 14 anos, os símbolos PECS se popularizaram com a introdução dos recursos traduzidos, e vêm sendo amplamente utilizados por educadores em muitas instituições escolares. As crianças com autismo podem se beneficiar desse método, devido à dificuldade de comunicação e interação social. O PECS tem como ponto de partida encontrar coisas que despertam o interesse das crianças. O profissional envolvido fará a significação do objeto com o símbolo (figura) empregado no método, para sua representação. A criança é estimulada a expressar suas ideias através das figuras e conseqüentemente é encorajada a falar e a desenvolver sua imaginação, quando já internalizou o significado do símbolo.

Para a escolha dos símbolos usados para representar objetos e expressões Mayer-Johnson (2011) propõe que sejam desenhos simples e claros, coloridos ou em preto e branco e adequados para usuários de qualquer idade. A opinião do usuário deve ser levada em consideração, na escolha desses símbolos.

A importância de pesquisar sobre os métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo surgiu em função das dificuldades das escolas em se ajustar para atender às necessidades de todos e oferecer uma educação com qualidade. Esses métodos propõem estratégias que auxiliam os professores na compreensão do desenvolvimento de uma criança com autismo. Com base nessas informações, os professores poderão efetuar uma proposta pedagógica que vá ao encontro das necessidades desses alunos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Conforme disposto no Decreto N° 6.571/2008, em seu art., 1º § 1º,

[c]onsidera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008).

O AEE acontece em espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. Nessas salas são atendidos alunos com deficiência intelectual, física, sensorial, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008) dispõe também que são objetivos do AEE:

- a) promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos que se enquadram na clientela da Educação Especial;
- b) garantir a transversalidade das ações da educação especial, no ensino regular;
- c) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminam as barreiras, no processo de ensino aprendizagem; e
- d) assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Com o objetivo de proporcionar melhores condições de acesso ao currículo dos alunos com autismo, propõe-se a utilização dos métodos TEACCH, *Son Rise* e/ou PECS, abordados no item anterior, e, para o uso deles no ambiente escolar, são realizadas algumas adaptações tendo-se em vista o ambiente e as especificidades de cada aluno. Belisário Filho (2010, p.38) afirma:

As necessidades decorrentes do TGD no cotidiano escolar demandam estratégias absolutamente articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção. O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias do cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e de cada escola. Os alunos com TGD deverão frequentar o AEE quando forem identificadas necessidades educacionais específicas que demandem a oferta desse atendimento, beneficiando-se das atividades e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais.

O Ministério da Educação disponibiliza para as salas de recursos multifuncionais equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para ofertar com qualidade o atendimento. Em meio a esses recursos, as salas possuem o *software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro*, que possibilita usar imagens de fácil reconhecimento, coloridas ou em preto e branco, divididas em categorias (social, pessoas, verbos, substantivos, descritivo e miscelânea) fáceis de criar estratégias de comunicação, introduzindo-se o método PECS. Outra forma de trabalhar com imagens seria por intermédio de fotos do aluno, fotografado nos ambientes que ele frequenta.

Junto com as figuras ou fotos, emprega-se também a oralidade de maneira clara e objetiva. Sartoretto e Bersch (2010, p.25) entendem que, “[...] qualquer que seja a fonte para a obtenção de símbolos gráficos, é importante que a escolha desse símbolo seja feita com o usuário, ou confirmada por ele, e a partir de então, seja padronizada”. As imagens devem ser revistas e/ou modificadas constantemente, pois o aluno pode demonstrar falta de interesse se estas forem infantilizadas ou de difícil reconhecimento para ele. Trabalhar com a imagem, ao lado da oralidade e da escrita, é possibilitar um maior nível de aprendizagem.

A interação com imagens amplia a capacidade de aprender, de apreensão de conceitos, e é capaz de despertar a criatividade e abrir possibilidades para a diversidade de leitura de mundo. Ao utilizarmos outras formas de comunicação, não queremos substituir a fala, mas contribuir para que a comunicação ocorra.

Outra possibilidade, adotando-se o método TEACCH, seria a de se servir de objetos-referência. A organização das salas pode conter: cartazes explicativos com imagens e/ou escrita; calendários adaptados com objetos, como, por exemplo: um lápis representando a hora da atividade, uma escova dental, antecipando a escovação, entre outros que se achar necessário e fizer parte do cotidiano da criança; um avental contendo informações através de figuras, desenhos ou até mesmo objetos em miniaturas, todos colados com velcro, para melhor utilização e possíveis trocas dos mesmos. Novamente Sartoretto e Bersch (2010, p.26) ressaltam:

Um recurso de comunicação pode variar quanto ao formato, ao tamanho, à quantidade de mensagens que contém e quanto ao material utilizado

para sua confecção. Projetamos e construímos um recurso considerando-se as habilidades motoras, sensoriais (visuais e auditivas) e cognitivas do usuário, bem como a portabilidade e praticidade de uso.

Essas atividades têm o propósito de orientar os alunos sobre a sua rotina diária. São meios de antecipar e fazê-los compreender o que vai acontecer, diminuindo a possibilidade de uma crise por ansiedade.

Nesse sentido, o *Son Rise* objetiva juntar-se à criança, ao tentar compreendê-la. O professor que irá introduzir o método em seus atendimentos deverá ter postura de entusiasmo, ser persistente e flexível, adotando uma atitude responsiva de interação.

É importante estar atento aos sinais que a criança transmite, através de seu comportamento, de modo a identificar interesses e motivações; utilizar, nos atendimentos, brinquedos que proporcionam interação com o outro, como blocos lógicos ou fantoches, para assessorar a criança com autismo a desenvolver habilidades sociais, como contato visual, comunicação verbal, atenção compartilhada, e ser flexível a acontecimentos diários de rotina ou novos, inesperados.

Bosa (2006, p.3) enfatiza que “[...] cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades da criança”. A parceria entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial é de fundamental importância. Enquanto um aborda conhecimentos acadêmicos, o outro procura identificar barreiras impostas pela deficiência, a fim de incluir esse aluno nas diversas atividades que acontecem num ambiente escolar, favorecendo o seu bem-estar emocional.

O professor do AEE tem a função de avaliar a sua atuação junto ao aluno e a atuação do mesmo, nas atividades escolares. Ele observa a funcionalidade e registra os avanços do estudante em relação ao uso dos recursos e das estratégias.

Também é função do professor do AEE orientar o professor do ensino regular como explorar os recursos, estratégias e adaptações de materiais para o aluno com autismo; conversar com a família desse aluno sobre o uso de tais recursos; explicar aos colegas de sala a importância

de se comunicarem com o colega, ainda que ele não responda, além da importância de saberem empregar as adaptações sugeridas.

A inclusão escolar possibilita às crianças com TGD oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. (BELISÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2010, p.43)

Com criatividade, capacitação dos professores, flexibilidade deles em variar suas práticas de ensino, em acreditar que a aprendizagem está ao alcance de todos os alunos e que não devemos impor limites para que ela ocorra, muitas barreiras podem ser definitivamente eliminadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança com autismo apresenta dificuldade na interação social e na comunicação. Essas características dificultam sua permanência na escola. Faz-se necessário que os profissionais da educação tenham conhecimento do aporte legal sobre a inclusão e adquiram conhecimento a respeito do autismo, com o intuito de compreender como se dá o desenvolvimento desses alunos, tendo estes o direito à educação.

Não há receitas para a inclusão, a qual deve ser construída. Equipe gestora, professores, família, sociedade em geral precisam ser e estar motivados, bem como acreditarem que ela é possível, já que, quando pensamos em aprendizagem, percebemos que existem diversas maneiras de se adquirir o conhecimento, habilidades e competências. Nós, seres humanos, aprendemos por tentativas, erros e acertos. A “graça” das pessoas está justamente na diferença entre elas. Deve-se respeitar o espaço e o tempo de cada um: todos podem possuir alguma limitação, em algum determinado momento da vida. Os sistemas de ensino, amparados pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, devem propor mudanças no ambiente escolar, tornando-o

inclusivo a todos, pois é função da escola preparar-se para atender à diversidade de seu público. O professor pode contribuir com a inclusão, criando uma relação afetiva saudável, mostrando um ambiente seguro e proporcionando bem-estar a todos os alunos.

Os métodos abordados nesta pesquisa nos dão a esperança de que é possível conseguir interação social, oportunizar a comunicação e auxiliar a criança com autismo a explorar os acontecimentos ao seu redor. E, para que essa evolução ocorra, deve haver transformação nas práticas educativas, de sorte que os professores precisam buscar e ganhar formação a respeito da inclusão de todos os alunos, independentemente daqueles com deficiência, procurando parcerias entre diversos setores, bem como as políticas públicas precisam estar atentas às necessidades de todos, promovendo qualidade de vida. Somos exemplos para as crianças e devemos encorajá-las a conhecer o mundo exterior, ter experiências com seus pares, enfim, ter vivências que beneficiarão seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. A. *O processo de individuação no autismo*. São Paulo: Memnon, 2000.
- BATISTA, C. A. M.; MONTANO, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; Entrevista: a escolarização de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento. *Inclusão: revista da educação especial*. Brasília, DF, v. 5, n.1, p.4-11, jan/jul, 2010.
- _____; LOWENTHAL, R. Transtornos globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, DF, v. 5, n.2, p.39-45, jul/dez., 2010.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28 suppl. 1, p.S47-S53, maio, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_arttext>. Acesso em: 31 out. 2011.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008. Seção 1.

_____. Presidência da República. *Decreto 6.571* de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto 6.949* de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Intenacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. Presidência da República. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. *Resolução nº 04* de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 dez.2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4* de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2010.

_____. Presidência da República. *Convenção da Organização dos Estados Americanos*. Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p.65-74, 2009.

DUK, C. *Educar na diversidade*: material de formação docente. Brasília, DF: MEC/SEE, 2005.

FARREL, M. *Dificuldades de comunicação e autismo*: guia do professor. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, A. N.; SILVA, C. B. Software educativo para crianças autistas de nível severo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM DESIGN, 4., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.designemartigos.com.br/software-educativo-para-criancas-autistas>>. Acesso em: 9 nov. 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAYER-JOHNSON. *O que são os PCS*: picture communication symbols. Disponível em: <http://www.clik.com.br/mj_01.html>. Acesso em: 11 nov. 2011.

MITTLER, P. *Educação inclusiva*: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIVIÈRI, A O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. V. 3.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília, DF: MEC/SEE; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 6.

UNIVERSO AUTISTA. *Intervenção*: PECS: sistema de comunicação por figuras. Disponível em: < <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/item.php?id=14> >. Acesso em: 9 nov. 2011.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. *Convivendo com autismo e síndrome de sparger*: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.