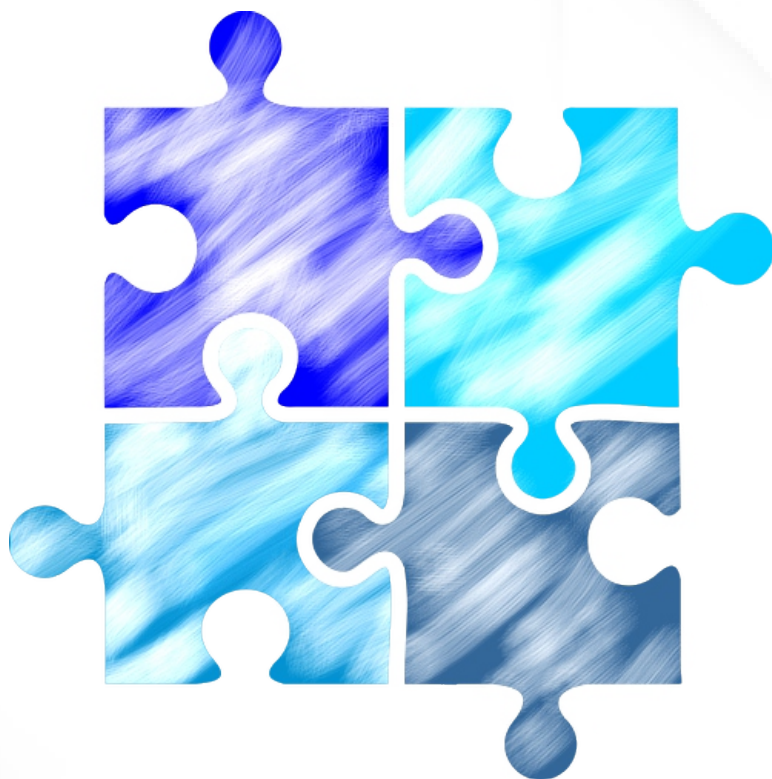


Robson Batista Dias
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(organizadores)

Educação Especial *e autismo*



Robson Batista Dias
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Organizadores)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Cidnei Amaral de Mello
Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil
Elen Cristina Vignolli Loango
Gladys Graciela Paniago Miranda
Laura Helena Pires
Maira Cristiane Benites
Priscila de Oliveira Viração
Paola Gianotto Braga
Robson Batista Dias
Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos

Reinaldo Azambuja
Governador do Estado de Mato Grosso do Sul

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação

Josimário Teotônio Derbli da Silva
Secretário-Adjunto de Estado de Educação

Eva Maria Katayama Negrisolli
Superintendente de Políticas de Educação

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Coordenadora de Políticas para a Educação Especial

Robson Batista Dias
Paola Gianotto Braga
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Organizadores)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO

Primeira Edição



Campo Grande – MS
2017

Educação especial e autismo

Produção

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS
Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP

Projeto

Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com
Transtorno do Espectro Autista – Núcleo de Pesquisa Educacional

Coordenação

Robson Batista Dias

Revisão Linguística e Ortográfica:

Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos

Arte e Capa

Ângela Maria Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha Catalográfica elabora pelo Bibliotecário

Marcos Rubens Alves da Silva - CRB1-2791

D541

Dias, Robson Batista

Educação especial e autismo [livro eletrônico] / Robson Batista Dias,
Paola Gianotto Braga, Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
(Orgs.) – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Perse, 2017.

2,19 MB; e-Book - PDF

ISBN 978-85-464-0463-6

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Educação especial – Mato
Grosso do Sul. 4. Autismo. 5. Inclusão. I. Braga, Paola Gianotto. II.
Buytendorp, Adriana Aparecida Buratto Marques. III. Título.

CDD 371.9

Direitos Autorais reservados de acordo com a Lei n. 9.610/98



Todo o conteúdo deste livro, exceto onde identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons, podendo ser reproduzido total ou parcial desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

PARTE I

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES	9
---	----------

1 - Trajetória das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil: Reveses e Êxitos da Garantia ao Acesso e Permanência do Estudante com Necessidades Especiais na Educação Básica	11
<i>Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos</i>	

2 - Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul – MS: Das Bases de Criação aos Centros Multidisciplinares	31
<i>Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos; Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp</i>	

3 - Educação Especial e Ensino Comum: Um Espaço para Inclusão	45
<i>Robson Batista Dias; Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil</i>	

PARTE II

AUTISMO E INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL	59
--	-----------

4 - Tessituras Acerca do Transtorno do Espectro Autista	61
<i>Robson Batista Dias; Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos; Cidnei Amaral de Mello; Elen Cristina Vignolli Loango; Paola Gianotto Braga; Gladys Graciela P. Miranda</i>	

5 - Funções Cognitivas e de Aprendizagem dos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	77
<i>Paola Gianotto Braga</i>	

6 - A Inclusão do Estudante com Transtorno Do Espectro Autista na Escola Comum	89
<i>Elen Cristina Vignolli Loango</i>	
7 - Atendimento Educacional Especializado para o Estudante com Autismo	113
<i>Cidnei Amaral de Mello</i>	
PARTE III	
OUTRAS PERSPECTIVAS	137
8 - Estratégias Pedagógicas Direcionadas à Pessoas com TEA: Da Prédica à Prática	139
<i>Laura Helena Pires</i>	
9 - Integração Sensorial: Estratégias no Processo Ensino/Aprendizagem para Estudantes com Necessidades Especiais	147
<i>Gladys Graciela Paniago Miranda; Maira Cristiane Benites</i>	
10 - A Fonoaudiologia e o Indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo	169
<i>Priscila Viração</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES	189
SOBRE O CEAME/TEA	199

APRESENTAÇÃO

Apresentamos a primeira edição do livro “Educação Especial e Autismo”, organizado pela equipe do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista - CEAME/TEA e idealizado pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, vinculada à Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Cabe destacar a importância da contribuição desse registro como marca na trajetória histórica da educação especial em nosso Estado. Esse material apresenta dados e artigos fundamentados em consistente aporte teórico e tem como objetivo contribuir para a reflexão e a discussão acerca dos pressupostos que permeiam o tema Autismo

O livro materializa os fundamentos teóricos e metodológicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com foco na valorização e na formação de seus estudantes e professores por meio da pesquisa e produção do conhecimento com foco na autoria.

Maria Cecilia Amendola da Motta

Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul



PARTE I

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: REVESES E ÊXITOS DA GARANTIA AO ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos

Introito das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil

A trajetória árdua das políticas públicas para uma educação inclusiva possibilitou novos caminhos, abrindo paulatinamente frestas para aqueles que a priori eram chamados de excepcionais, os quais sofreram e ainda são submetidos a conviver, muitas vezes, com a estreiteza das oportunidades. Enquanto muitos defendem o contentamento de uma mera socialização, outra gama de educadores assume a causa da necessidade de maiores diligências a fundamentação de um processo da inclusão pedagógica.

Mantoan (2013) afirma que os caminhos pedagógicos da inclusão se solidificam, nas discrepâncias dos seres humanos, na singularidade de cada um de nós e nas viabilidades que o caráter multiplicativo e transformador da diferença nos remete – seja para melhor ou para pior. As situações de deficiência que todos experimentamos resultarão do meio em que vivemos. Mudamos para mais ou para menos, conforme as implicações do meio, deparamo-nos com desafios e/ou limitações, espontânea ou naturalmente. Nossas transformações, por sua vez, também afetam o meio escolar deixando-lhe marcas – as marcas que a diferença lhe imprime.

No Código da Educação do estado de São Paulo em 1933, notam-se distinções tratadas com uma hipotética equidade acerca de

marginalidade, pobreza e deficiência. Para a promoção da educação especializada, previam-se escolas exclusivas para crianças com deficiências e também “de educação emendativa dos delinquentes” (Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, art. 794):

Art. 794. - Haverá os seguintes tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos;
- b) escolas para débeis mentais;
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos;
- d) escolas anexas aos hospitais;
- e) colônias escolares;
- f) escolas para cegos;
- g) escolas para surdos-mudos;
- h) escolas ortofônicas;
- i) escolas de educação emendativa dos delinquentes (SÃO PAULO, 1933).

Jannuzzi (1985, 2004) relata que os serviços de higiene dos diferentes estados brasileiros iniciaram uma triagem entre alunos normais e anormais, fazendo valer um processo de “patologização” escolar, requerendo uma visão psicopedagógica na assistência aos alunos com deficiências.

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início de fato, na época do Império, com a 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, com denominação futura de Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (MEC/SEESP, 2007).

Apesar da Constituição de 1824, que assegurava a educação primária e gratuita de forma totalitária, esta foi postergada. Januzzi (1992) salienta que:

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades (p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 4.024/61 afirma no Art. 88. Que a educação de excepcionais, deve se possível, incluir-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Todavia, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao referir-se “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se apresentam em atraso considerável quanto à idade acerca de matrícula e os superdotados”, não é efetiva quanto a organização de um sistema de ensino capaz de prestar completo respaldo as necessidades educacionais especiais, o que acarreta no direcionamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Historiografia dos principais dispositivos legais

A Constituição Federal de 1988, Art. 205, infere que a educação é um direito com necessidade totalitária de dever do Estado e da família, sendo promovida e estimulada pela sociedade, visando o desenvolvimento efetivo da pessoa que será direcionada ao exercício da cidadania e a preparação para mercado de trabalho. O Art. 206 assegura

que o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência no âmbito escolar (BRASIL,1988).

Em 1989 a Lei nº 7.853/89 - Art. 8º Determina como crime resultando em reclusão de 2 a 5 anos e multa, tendo como um dos casos motivadores de pena, a recusa, valores adicionais, suspensão, protelações, cancelamento ou cessão da inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, decorrente de sua deficiência. Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em um terço (BRASIL,1989).

Dispositivos dos Anos 90

Promulgada em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 – Art. 55, define que os pais têm responsabilidade e dever de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Tal dispositivo é reforçador do compromisso da educação pública e da família em garantir a inclusão, não apenas social, mas salvaguarda um direcionamento pedagógico com intenções de desenvolvimento cognitivo do estudante.

Ainda no ano de 1990 institui-se - Declaração Mundial de Educação para Todos - apresentando-nos a influência dos documentos internacionais para que as políticas de educação inclusiva no Brasil possam ser respaldadas em estruturas consistentes de ensino e aprendizagem, como se pode notar no At. 2 - Expandir o Enfoque:

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que

resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças (UNESCO, 1998).

A Declaração de Salamanca, que veio possibilitar a estruturação de práticas em prol da Educação Especial, foi adotada pela conferencia Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha conjuntamente com a UNESCO, na cidade de Salamanca entre 7 e 10 de junho (UNESCO, 1994).

Sobre a Declaração de Salamanca Siqueira (2008, p. 2) destaca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando 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 psicológicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades, é preciso portanto, um conjunto de apoio de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Em contrapartida, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994, é possível notar uma involução no que diz respeito à garantia do acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais a educação básica.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC/SEESP (1994, p. 19), condiciona-se o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Instituiu-se em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, possibilitando maior relevância acerca da inclusão como direito educacional, a qual ressalta no Art. 59: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 58 a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, faz-se notável algumas brechas para a

segregação de estudantes, uma vez que o mesmo infere que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL,1996).

Em 20 de dezembro de 1999 surge o Decreto nº 3.298, que Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dando outras providências (BRASIL,1999).

Novas Perspectivas Legais

Com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), desenvolvido pelo MEC/SEESP, depreende-se no art. 2º a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos, sendo de responsabilidade da escola organizar-se para prestar pleno atendimento aos estudantes com necessidades especiais, com a pretensão de salvaguardar a qualidade educacional totalitária. Não obstante, o art. 3º estabelece uma contrariedade que extirpa do ensino regular o seu caráter impreterível, pois menciona que educação especial, modalidade educação escolar, consolida-se em um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que garanta os serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para respaldar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, é aprovado em 9 de janeiro de 2001. Em síntese, tem como objetivos:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;

- A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL,2001).

Em 2001 a Convenção da Guatemala (1999), publicada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, faz-se promulgada para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o seguridade de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, provenientes da dignidade e da equipolência que são primaciais a todo ser humano (BRASIL, 2001).

No ano de 2002 a Resolução CNE/CP nº 1/2002 instaura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

No mesmo ano (2002) com a Lei nº 10.436/02, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, tendo como garantia por parte do poder público em geral de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais. Em um parágrafo único determina que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Tal dispositivo reafirma a necessidade de viabilizar as adequações das instituições escolares rumando práticas pedagógicas especializadas que proporcionem o desenvolvimento educacional pleno, garantido na educação básica.

Em 2003 a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova as diretrizes e normas para o uso, ensino e a difusão do sistema Braille, agregando também o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 (BRASIL, 2003).

A Cartilha com a titulação: “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, foi divulgada pelo Ministério Público Federal em 2004, apresentando um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos, contendo aspectos jurídicos e orientações pedagógicas (BRASIL, 2004).

No mesmo ano (2004) surge o Decreto nº 5.296/04 que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica (pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei), e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.626, instituído em 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. No art. 3º define:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Ainda com base no Decreto nº 5.626, art. 3º, pode-se inferir que todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento são considerados cursos de formação de professores e devem adotar a disciplina a Libras na matriz curricular, já os demais cursos de educação superior terão a opção de escolha pelo estudo da disciplina supramencionada. No art. 4º fica determinado que a capacitação de professor interprete de Libras deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

O ano de 2006 é marcado pela instauração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O PNEDH é resultante de um trabalho de parceria do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ). O objetivo norteador desse projeto é respaldar e impulsionar ações educativas, no âmbito da Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia, na esfera pública e privada e na área de direitos humanos (BRASIL, 2006).

No ano subsequente (2007) surge o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o 1º capítulo: “Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação” (p. 9), ao se referir à educação especial, explicita que o intuito do PDE seria findar possíveis contradições entre educação regular e a educação especial, pois o processo de inclusão ainda não foi devidamente estruturado, principalmente acerca da transversalidade em todos os níveis na educação especial, o que consequentemente reduz as possibilidades de acesso e permanência na educação básica. No Subitem “Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade” (p. 35), o PDE ainda propõe ações que possam assistir de

forma qualitativa às expectativas da inclusão educacional, tais como: programas que viabilizam a formação continuada de professores na educação especial; criação de salas de recurso multifuncionais; acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência; apresenta também - Programa Incluir - que tem como princípio à acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2007).

Ainda no ano de 2007, no dia 24 de abril, publica-se o Decreto nº 6.094/07, que tange a implementação do “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação”. No art. 2º, inciso IX, garante o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Todavia o termo “escolas públicas”, apesar da Lei nº 7.853/89 no art. 8º, que determina crime se houver recusa, valores adicionais, suspensão, protelações, cancelamento ou cessão da inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, decorrente de sua deficiência, ainda apresenta possíveis lacunas para que o ensino privado não assuma a responsabilidade de atender todas as necessidades de um deficiente, transferindo tais competências ao ensino público, conseqüentemente aumenta-se o risco de negligência das instituições particulares de ensino (BRASIL, 2007).

Em 2008 faz-se o ano marcado pela consolidação de um movimento histórico brasileiro com a elaboração documento: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, criado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Tal documento versa sobre construção de políticas que consolidem uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial realiza no documento anteriormente citado, uma viagem acerca dos marcos históricos normativos de modo a esmiuçar os caminhos percorridos pela educação especial, para consolidação de estratégias eficientes, com demonstrativos estatísticos das práticas educacionais, elencando número de matrículas, fazendo um comparativo entre escolas especializadas e escolas regulares. A prioridade desse documento especifica-se em assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, salientando a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, com ofertas de atendimento educacional especializado, formação de docentes para o atendimento educacional especializado, acessibilidade nos transportes, mobiliários, nas comunicações, informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Também apresenta como objetivo estimular a participação da família e da comunidade, fazendo do processo de inclusão um compromisso totalitário (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 está estritamente ligado a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, uma vez que tal decreto a promulga. O art.1 estabelece o propósito da convenção:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL,2009).

No ano de 2009 com a Resolução n. 4 CNE/CEB, cria-se diretrizes para o atendimento educacional especializado – AEE. O art. 5º determina que o atendimento educacional especializado passe a ocorrer preferencialmente, no ambiente da sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, ressaltando que não será substitutivo às classes comuns. O AEE poderá também ser realizado, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. O art. 10º Infere:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

O ano de 2012 foi um período que demarcou o progresso para a seguridade dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Um maior caminho de oportunidades para a garantia do acesso e

permanência foi aberto a partir da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como - Lei Berenice Piana - apresentando uma alteração no § 3º parágrafo do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. O § 2º parágrafo determina que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para quaisquer efeitos legais. Em parágrafo único enfatiza que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Tal dispositivo proporcionou um melhor acompanhamento pedagógico do profissional que possa de fato, dar significado ao currículo, alterando a cultura de uma escolarização desgastada, levando em conta as especificidades do estudante e seu tempo, para proporcionar adequações de atividades que concernem o conteúdo do ensino regular. Surgiu a possibilidade do fim de um “faz de conta” vivenciado por muitos estudantes com TEA, inúmeras vezes vistos como incapazes de frequentar uma sala de ensino regular, ou em outros momentos, apenas invisíveis dentro de uma sala de aula, convivendo com resultados inventados, como derrocada, delegações de notas mediante uma avaliação que nunca existiu.

Sacristán (2013, p. 22) ressalta que “não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos”.

No ano de 2014 o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Estabelece na 4ª meta a garantia da universalização para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação, salvaguarda o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, prioritariamente na rede regular de ensino, assegurando-lhes um sistema educacional inclusivo com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Tal dispositivo também possibilita a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, vinculados com instituições acadêmicas por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, de modo a respaldar os trabalhos dos professores da educação básica (BRASIL, 2014).

Considerações Finais

Após esse itinerário jurídico, possibilita-se uma visão, senão ampla, mas um tanto mais transparente, acerca das intempéries e dos progressos para a consolidação de políticas públicas que garantam de fato, a inclusão de estudantes com necessidades específicas na educação básica. Dista-se do ideal, porém intencionalmente, ao percorrer as páginas desse perscruto, tinha-se como propósito direcionar uma atenção maior aos aportes que definem o direito de cada cidadão, respeitando suas especificidades, de modo a proporcionar um maior aproveitamento de suas potencialidades.

Todavia não seria relevante o levantamento de um percurso historiográfico sem levar em conta que, quando se trata de legislação, tal assunto se torna longínquo dos interesses de grande parte da sociedade, quiçá seja esse propulsor de tais investigações, pois a negligência ainda existe, apesar da Lei nº 7.853/89 que penaliza a recusa de assistência educacional especializada.

Saviani (2013) frisa a respeito do caráter fulcral de se diferenciar entre a proclamação do direito e o seu cumprimento, visto que

cada direito deverá equivaler-se a um dever. Se a educação é proferida como um direito e reconhecida como tal pelo poder público, compete a esse poder a incumbência de guarnecer os meios para que o referido direito se consolide. Eis o motivo pelo qual se impôs a percepção de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado.

Alguns dispositivos legais dos anos 90 apresentam ainda algumas contradições e lacunas, como na Política Nacional de Educação Especial em 1994, que condiciona a inclusão nas classes regulares de ensino, levando em conta a capacidade em acompanhar atividades curriculares exigidas na educação básica. Coadunando com este fato, observa-se a Lei nº 9.394/96 que terceiriza o atendimento educacional especializado, caso não seja possível integrar o estudante deficiente no ensino regular.

Em compensação, a partir dos anos 2000 inicia-se o processo de construção de balizas mais solidificadas para alicerçar as políticas públicas voltadas a educação especial, com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, determinando que seja de responsabilidade da escola organizar-se para prestar pleno atendimento aos estudantes com necessidades especiais. Em contrapartida, também infere que a educação especial, modalidade educação escolar, consolida-se em um processo definido por uma proposta pedagógica que garanta os serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para respaldar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Pode-se deduzir que as delegações do ensino regular poderão ser transferidas para outra fonte assistencial, como escolas específicas para deficientes, resultando em segregações.

Prestando sequência aos dispositivos promissores, em 2005 o Decreto nº 5.626, que define a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em

nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. No ano de 2007, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação com o desejo de aparar arestas que possam desvencilhar a educação especial do mote da educação regular. Vale ressaltar o ano de 2009 com a Resolução nº 4 CNE/CEB que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado – AEE, com sala de recursos multifuncionais, pontuado que tal assistência não substituirá o direcionamento educacional em salas de ensino comum. O ano de 2012, tão importante quanto o de 2009, mas determinante em relação às diretrizes específicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764).

Faz-se necessário ressaltar o ano de 2014 que possibilitou a continuidade de assistência e um acompanhamento educacional especializado com maior apuração, por intermédio do Plano Nacional de Educação (PNE), que oportunizou os centros multidisciplinares.

Anseios são pluralizados a partir do momento que as oportunidades também se fizerem em consonância plural. A educação especial exige muitas diligências, pois sofre um processo de consolidação diária. A legislação assegura; as teorias em conformidade pedagógica, instruem, mas a práxis educacional somente existirá, quando passarmos a enxergar os direitos e deveres com os olhos do outro, lembrando-nos da, muitas vezes esquecida, empatia.

Referências

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Página 1.

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

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, 8 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Ministério Das Relações Exteriores - MRE, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 26 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 24 de abril de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. O plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas. PDE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério Da Educação; Conselho Nacional De Educação; Câmara De Educação Básica. Resolução nº 4 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Fazenda; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União – Edição Extra**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e gestão; Ministério da Educação. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. **Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão**. Brasília, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

INCLUSÃO JÁ!. **Carta da profa. Mantoan aos Senadores**. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/category/opinioao/maria-teresa-mantoan/>>. Acesso em 07 mar. 2017.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Legislação específica / documentos internacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em 15 fev. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 22, 2013.

SAVIANI, D. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas,

v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>.

SIQUEIRA, F. A. C. **Inclusão, Integração, Educação**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/9386/1/a-inclusao-de-pessoas-portadoras-de-necessidades-educativas-especiais-na-educacao-fisica-escolar/pagina1.html>>. Acesso em 08 de junho de 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem jomtien, 1990**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2017.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MATO GROSSO DO SUL – MS: DAS BASES DE CRIAÇÃO AOS CENTROS MULTIDISCIPLINARES

*Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos*

Proêmio Historiográfico no MS

A educação especial pode ser reconhecida como área da educação em expressiva expansão e mudanças. Os processos organizativos da escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, público da educação especial definido pelo artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no contexto da educação escolar inclusiva impulsionaram esse crescimento (BRASIL, 1998).

Neres (2002) assevera que a implantação dos serviços da educação especial no estado do MS coaduna com a forma como foi implantado em outros estados brasileiros, por meio da criação de instituições especializadas.

O atendimento voltado à educação especializada no Mato Grosso do Sul, apresentou seu estopim com o surgimento de algumas instituições, tais como: o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”, instaurado em 1957; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1967, no mesmo ano a criação do Centro de Educação Especial Girassol (CEDEG), com o intuito de atender as pessoas com deficiência no Sul do Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul. Fazendo ainda parte desse cenário introdutório, surge a Sociedade Pestalozzi, inaugurada em 1979 (ANACHE, 1991; NERES, 2002).

Neres (2002) em seus estudos historiográficos aponta que a oficialização da educação especial, contexto da Rede Estadual, se deu por meio da criação em 1981 - da Diretoria de Educação Especial na estrutura da Secretaria de Estado de Educação do MS, com objetivo de criar e ampliar os serviços de atendimento ao público da educação especial no estado. A autora destaca que esse objetivo foi cumprido, pois houve um crescimento quantitativo de serviços especializados agregados às escolas de ensino comum, como abertura de classes especiais e salas de recursos multifuncionais.

O contexto supracitado tem a intenção de situar brevemente o tempo histórico das primeiras iniciativas educacionais no estado sem, no entanto, trazer uma digressão histórica já pesquisada e apresentada por outros autores como Ayache (1991) e Neres (2002).

Breve Itinerário da Educação Especial no MS

Partindo-se de uma premissa historiográfica sintetizada, verifica-se que no ano de 2006, por intermédio do Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006, houve a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESP) estendidos a todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, vinculados à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

No ano de 2009, fazendo uso das atribuições do Decreto nº 12.737/2009, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), cria o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), almejando a prestação de atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais, tendo também como meta, a formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva, firmando vínculo com a Coordenadoria de Educação Especial

da Superintendência de Políticas de Educação da SED/MS. Todavia, o convênio do CEESPI com a SED/MS, não delega exclusividade no atendimento, uma vez que poderá prestar assistência educacional especializada aos estudantes com necessidades especiais da Rede Pública Municipal, por intermédio de parcerias firmadas com a Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

O Decreto nº 13.281, de 20 de outubro de 2011, aprova a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS). No capítulo - II art. 2º da Superintendência de Políticas de Educação inclui na estruturação a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), possibilitando a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotado; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Em 2017, o Decreto nº 14.681, de 17 de março, reorganizou a estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação e a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, que está subordinada à Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED, nomenclatura que substituiu a Superintendência de Políticas de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

A Coordenadoria tem como propósito direcionar a política de educação especial na rede pública de ensino do MS, pautando suas ações no fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo. Tais ações fundamentam-se dos preceitos emanados pelo artigo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 onde aponta que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24º aponta para que "as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência" (BRASIL, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, em seu artigo 27º dispõe:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Nesse diapasão, a COPESP é responsável pela implantação, implementação e acompanhamento dos serviços como: sala de recursos multifuncionais, convênios e parcerias para oferecer serviços específicos, elaboração e execução de projetos para capacitação e/ou aquisição de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, ações intersetoriais com a assistência social, saúde e trabalho, acompanhamento e orientações referente ao Programa Escolas Acessíveis, campanhas de divulgação dos direitos das pessoas com deficiência, formação de professores do ensino comum e de professores que atuam nos serviços da educação especial.

A política que norteia as ações da COPESP está centrada no fortalecimento do processo inclusivo dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por meio, do atendimento educacional especializado realizado no contraturno nas salas de recursos multifuncionais, classes hospitalares, brinquedoteca e os serviços de apoio como: professor de apoio em classe comum, tradutor intérprete, guia intérprete, instrutor mediador, itinerante domiciliar.

Para a implantação, implementação e acompanhamento dos serviços da educação especial a COPESP conta com Centros e Núcleos específicos, que operacionalizam ações de intervenção pedagógica especializada, atendendo as especificidades educativas dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades\ superdotação.

O autismo sempre esteve presente na educação inclusiva, no entanto, nos últimos anos a procura pela inclusão no ensino regular da Rede Pública tem aumentado, de acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou no ano de 2013 cerca de 606 (seiscentos e seis) estudantes com Autismo. Em 2014 mensura-se o quantitativo de 701 (setecentos e um) e no ano de 2015 tem-se como média 869 (oitocentos e sessenta e nove) estudantes com autismo.

Como consequência do quantitativo supramencionado, surge a necessidade fulcral de se criar meios para acompanhamento contínuo, com profissionais especializados acerca do Transtorno do Espectro Autista, salvaguardando não apenas o acesso de estudantes com TEA, mas garantindo a permanência e adequação de um currículo que corresponda às potencialidades dos mesmos. Lacerda (2007) corrobora com tal afirmação:

A criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas características particulares implica em formação, cuidados individualizados, revisões

curriculares que não ocorrem apenas pela vontade do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve recursos e que efetivamente não tem sido realizado (LACERDA, 2007, p. 260).

Como fundamento legal para a implantação do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista, temos a Lei nº 12.764/2012, a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013, que trata de orientação aos Sistemas de Ensino a respeito do atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, e a meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, na estratégia 4.5 que considera, estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, e pedagogia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) estudantes (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Lei nº 4.770, de 02 de dezembro de 2015, de autoria do deputado professor Rinaldo Modesto de Oliveira, autorizou o Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul a criar e a implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, com objetivo de inserção escolar de estudantes portadores (termo utilizado pela lei, mesmo considerando a terminologia já utilizada a partir de 1990 – pessoas com deficiência) de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Aproximadamente cinco anos após o Decreto nº 13.281/11, considerando o disposto no Decreto nº 14.480, de 24 de maio de 2016, mediante a Resolução nº 3.120, de 31 de outubro de 2016, cria-se o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com

Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), apresentando como objetivo, art 5º:

I - promover Apoio, Pesquisa e Assessoria Educacional, integrados por profissionais da educação, assistência social e saúde, articulados com instituições acadêmicas para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos que apresentam transtorno do espectro autista (TEA), com a garantia de um sistema educacional escolar inclusivo;

II - manter e ampliar programas paralelos que promovam a disponibilização de material didático próprio e de recursos pedagógicos, assegurando qualidade no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

III - manter e ampliar programas que promovam a identificação dos estudantes que apresentam o transtorno do espectro autista matriculados na rede estadual de ensino;

IV - garantir a oferta de educação escolar inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de transtorno do espectro autista, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

V - fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência do desenvolvimento escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista;

VI - fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos pedagógicos, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos alunos com transtorno do espectro autista;

VII - promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com transtorno do espectro autista;

VIII - apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com transtorno do espectro autista;

IX - garantir a oferta de professores do atendimento educacional especializado e professor de apoio em ambiente escolar;

X - promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com transtorno do espectro autista (MATO GROSSO DO SUL, p. 14, 2016).

Entende-se que a efetivação da proposta educacional inclusiva se fará concreta se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada estudante e não partirem do arquétipo de homogeneidade prevalecente, fato que corriqueiramente ainda ocorre em ambiente escolar (GLAT E PLETSCH, 2012).

É possível depreender que a práxis educacional na educação especial apresentará funcionalidade, quando a prática do ensino colaborativo se fizer presente no âmbito educacional, evidentemente que o estudante com necessidades específicas é de responsabilidade de um conjunto de papéis pedagógicos envolvendo diretores, coordenadores, professores regentes, professores de apoio (quando se fizer necessário) e a família, com a mediação dos centros multidisciplinares alicerçados nas políticas públicas educacionais da educação especial.

Segundo Valadão (2010), a privação de um plano individualizado pode inviabilizar a inclusão escolar, tendo como resultado um diminuto desempenho dos estudantes e pouco avanço em sua trajetória de escolarização, justamente pela dificuldade encontrada por professores e equipe escolar na elaboração de objetivos e metas a serem alcançados, no que tange o desenvolvimento acadêmico e social.

Estruturação do CEAME/TEA

Para bem fazer uso de suas atribuições o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do

Espectro Autista (CEAME/TEA), é dividido em três núcleos, vinculados administrativo e pedagogicamente à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), são eles: Núcleo de Apoio Educacional; Núcleo de Assessoramento Educacional e Núcleo de Pesquisa Educacional. A efetivação organizacional é gerida pela coordenação do CEAME/TEA, que além de controlar a execução das atividades desenvolvidas pelo centro, também é responsável por implantar e implementar ações definidas em seu Projeto Político Pedagógico, harmonizadas com as orientações da Secretaria de Estado e Educação do Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O Núcleo de Apoio Educacional tem como função acompanhar o processo de escolarização dos estudantes com TEA a partir da observação e identificação de suas especificidades, com a prestação de orientações a escola e equipe pedagógica, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem destes, para que seja possível a superação dos principais desafios do grupo pedagógico imiscuídos na educação especial. Fernandes (2006, p. 85), ressalta:

O desafio imposto pelo processo de inclusão desestabilizou concepções e práticas arraigadas tanto na educação regular como na educação especial. Por um lado, professores do ensino regular se dizem despreparados para atuar com alunos com necessidades educacionais. Por outro lado, os professores especialistas dominam estratégias metodológicas específicas relacionadas às práticas de reabilitação que não mais têm sustentação no contexto inclusivo.

De modo a contribuir com a equalização da educação especializada e inclusiva, não há como estagnar em esquecimento a necessidade da formação continuada de professores de apoio pedagógico, no pano de fundo “sala de aula” do ensino regular, os quais deverão atuar utilizando-se como critério a bidocência, professores regentes e

professores de apoio em um trabalho conjunto. Tais profissionais em Mato Grosso do Sul, são respaldados pelo Núcleo de Assessoramento Educacional do CEAME/TEA, que tem como objetivo atuar na formação e capacitação da equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino ao estudante com TEA, além de elaborar programas que promovam a disponibilização de material didático e recursos pedagógicos próprios.

No perscruto da produção de conhecimento, o produto resultante das práticas docentes está estabelecido para o professor:

[...] numa perspectiva que considera a sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar (PIMENTA; LIBÂNEO, 2007, p. 42).

Concomitantemente ao processo de formação contínua como estratégia de preparação para uma inclusão educacional valorativa, tem-se a necessidade de estimular uma constante perquisição no tocante educação especial. O Núcleo de Pesquisa Educacional do CEAME/TEA tem como meta balizar os trabalhos realizados pelo Centro por intermédio da fomentação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, publicações de cunho didático científico, equipamentos e recursos pedagógicos.

Considerações

Posteriormente a um decurso deveras sucinto, porém significativo, é possível examinar um processo paulatino, no entanto progressivo. Faz-se nitidamente explícita a oportunidade de maiores diligências acerca da educação especial e inclusiva no Mato Grosso do

Sul, apresentando no ano de 2006 a criação dos Núcleos de Educação Especial – NUESP, com atendimento totalitário no território estadual, ampliando a assistência aos estudantes que apresentam deficiências.

A posteriori, em 2009, efetivam-se ações que espicaçam o interesse de profissionais da educação, com formação continuada e especializada. É de conhecimento de grande parte da sociedade, que o acompanhamento de um estudante com necessidades específicas, requer mais que intenções benevolentes, pois sabemos que a assistência prestada pela educação especial não é uma benesse, mas um direito do estudante assegurado pela Constituição Federal de 1988, como dever do Estado, não eximindo o compromisso e colaboração da família, conjuntamente com a sociedade. Assim como o direito se estende a todos, evidentemente o dever necessita perpetuar-se nas ações de cada cidadão, fato este que requer um cuidado minucioso na proposição de estratégias assistenciais.

O processo de inclusão faz-se incoerente quando se leva em conta apenas o progresso de socialização, porém, é efetivo quando há uma maior atenção também, a produção de um conhecimento significativo, pontuando a necessidade de aproveitar o currículo existente, adequando-o, para que possa moldar-se a partir das singularidades dos estudantes com deficiência.

Fazer com que o estudante seja inserido e não segregado em uma sociedade, inquietou as políticas públicas, uma vez que as instituições e salas de aula especializadas estavam oferecendo, sem sombra de dúvida, uma assistência, mas não poderíamos chamar esse processo de inclusão, uma vez que apresentavam “grupos/salas de deficientes”, compactuando com a segregação.

Maiores investimentos foram direcionados para a efetivação das políticas da educação especial, com a criação dos centros multidisciplinares e as salas de recursos multifuncionais com

funcionamento no contraturno, não extraindo do ensino regular sua devida necessidade e importância.

A Lei nº 4.770, de 02 de dezembro de 2015, que autoriza o Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul a criar e a implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, foi o grande divisor de águas para a práxis de ações voltadas de forma veemente ao processo de inclusão no ensino comum, possibilitando a implementação do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), que vem gradualmente estruturando sua atuação com o intuito de preencher as lacunas entre o ensino especializado e o ensino regular.

Muitos avanços ainda estão por vir nessa longa trajetória que diariamente é delineada no solo sul-mato-grossense, existem aparatos legislativos; investimentos que garantem a continuidade na formação de educadores especializados e acompanhamento de cada uma das evoluções diárias. Pequenas primazias surgem, diminutas aos olhos de alguns e grandiosas à vista de outros, porém muito significativas para a vida de cada um dos estudantes assistidos pela educação especializada.

Referências

ANACHE, A. A. **Discurso e Prática: a educação do ‘deficiente visual’ em Mato Grosso do Sul**. 1991. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Página 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Educação. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 24/03/2017

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Decreto nº 12.737, de 23 de outubro de 2009. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Decreto nº 13.281, de 20 de outubro de 2011. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Resolução/SED, de 31 de outubro de 2016. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Decreto nº 14.681, de 17 de março de 2017. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2017.

NERES, C. C. História do atendimento educacional do PNE- portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: **Congresso Brasileiro**

De História Da Educação, 2002, Natal. Anais: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, C. J. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, C. J. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007

PRADO, M. E. B. B; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida**: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM: UM ESPAÇO PARA INCLUSÃO

Robson Batista Dias

Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil

Introdução

Durante a conferência mundial sobre a educação para todos em Jontiem no ano de 1990, os representantes da comunidade internacional, balizados pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos, promulgaram a Declaração Mundial de Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que preconizava que toda pessoa tem direito a educação gratuita, concordando assim em universalizar a educação básica, reduzindo o analfabetismo até 2015, de modo a garantir que instrumentos e conteúdos básicos na aprendizagem fossem pensados e aplicados sob um enfoque abrangente em cada país, universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade, entre outros pontos (UNESCO, 1990).

O Brasil participou desta conferência convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, e adotou, em consonância com outros países, posições consensuais na luta pela satisfação de tais necessidades básicas de aprendizagem, assumindo uma postura que buscava universalizar o acesso à educação e acabar com o analfabetismo, garantindo acesso gratuito à um ensino de qualidade (BRASIL, 1997).

Antes deste movimento mundial em prol da educação, o Brasil já contava com políticas voltadas para a educação em um âmbito geral, e como tal. Organizadas e com uma aplicabilidade limitada (e também limitadora) assumiu status de política nacional apenas com a promulgação

da Constituição Federal (1988) cujo dispositivo já pontuava a educação como um direito de todos e dever do Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), também se caracterizou como um importante marco legal no país, que traz para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes, lançando olhar sobre esse público de maneira integral dentro das políticas públicas.

Neste íterim, as crianças e adolescentes passaram a ser vistos como cidadãos e sujeitos de direitos, tendo como característica a sua indivisibilidade e categoria geracional, que deveria ter assegurado seu protagonismo frente aos processos de desenvolvimento educacional e social. Este princípio expressa a sua integralidade tanto no que tange as necessidades de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, quanto na integralidade das respostas, pelas políticas públicas, as demandas que surgem frente a esse público, contemplando assim, significativamente, o campo da educação.

Sob a mesma vertente da educação como um direito de todos, apesar da Educação Especial figurar no campo das Políticas Públicas de modo bastante pontual desde a década de 1930, foi apenas no final da década de 1980, após a proclamação da Constituição Federal e posteriormente a publicação da Lei nº 7.853/89, que versa sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social que começou a ganhar status de Política Pública Nacional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem estabelecer a Educação Especial como um dever constitucional do Estado e, a partir de suas inúmeras revisões, efetiva-a como modalidade de educação escolar oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente no ensino comum (BRASIL, 1996).

Esforços de movimentos internacionais como “educação para todos” a partir da Declaração de Jontiem em 1990 e o movimento “escola inclusiva” a partir da Declaração de Salamanca em 1994 sempre buscaram inserir a educação especial na esfera do ensino comum, uma vez que neste âmbito estaria assegurada a igualdade e participação plena de todas as pessoas.

No Brasil, o marco da efetivação da seguridade de acesso, aprendizagem e participação dos estudantes-alvo da educação especial dentro do ensino comum, se dá a partir de 2008 com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando a política pública se volta especificamente para inclusão destes estudantes de maneira global e sistematizada.

Os processos educativos e seu impacto na constituição do sujeito

A educação, em todas as suas esferas, inclusive na educação escolar, é parte fundamental no processo de formação e constituição de todo sujeito, tanto no campo cognitivo, quanto no campo social. São nestes processos que um sujeito se tornará consciente de si mesmo, irá adquirir conhecimentos e habilidades para a vida, aprenderá dinâmicas sociais e, por fim, terá um campo propício para a construção de sua identidade.

Nos processos educativos ocorrem aprendizagens necessárias à vida, ao trabalho, à participação e à cidadania plena, o que demanda uma combinação de diferentes tempos e espaços, definidos pelos objetos de conhecimento, os sujeitos e o contexto em que vivem. O aprender fazendo, o aprender a aprender, a experiência, o interesse e a participação, se mostra de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e fornece base para uma experiência de vida em sociedade (AMARAL, 2004).

A família, amigos, brincadeiras, passeios e outros tantos espaços e grupos, são elementos fundamentais no processo educativo de qualquer pessoa. Chamados de informais, referem-se sobre a transmissão de conhecimentos e saberes essenciais a um grupo ou cultura (BRANDÃO, 1985), ou seja, os elementos e processos de ensino e aprendizagem que não ocorre dentro das salas de aula regulares (FURTER, 1978). Contudo, tais processos educativos informais complementam-se aos elementos do processo educativo formal, como a escola, processos de aprendizagem e o sistema educacional, uma vez que se associa aos elementos teóricos e práticos inerentes e necessários à nossa vida em sociedade. Nesse sentido entende-se que a educação e a pedagogia passam a fazer parte de diferentes espaços e tempos, regulares ou não, todo espaço é espaço de aprendizagem para o sujeito.

O processo formal de educação refere-se a um sistema institucionalizado, permeado de normas e regras próprias e ainda cronologicamente organizado e estruturado de maneira hierárquica, compreendendo desde a educação básica ao ensino superior (MUÑOZ, 2008). Ainda nessa perspectiva, Gohn (2006, p. 28) assinala que “A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, acontecendo de forma sistematizada e metodicamente organizada.

Portanto, podemos ponderar que é a escola quem subsidia os conhecimentos técnicos necessários para aquilo que se vive em sociedade, sistematizando os saberes previamente apreendidos e aprimorando-os. Cabe ressaltar, corroborando com o que assinala Gohn (2006), a indissociabilidade dos processos formais e informais de educação, uma vez que atuam em complementaridade.

São nas relações escolares e sociais, sejam permeadas por conteúdos sistematizados ou na livre transmissão destes, que o indivíduo

cria sentidos e significados para o conhecimento, para aquilo que apreende e internaliza em seus processos de subjetivação.

Vygotsky (1934/2001b) classifica o sentido e significado de maneira pontual como:

[...] uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (p. 465).

De acordo com Luria (1988), Vygotsky postula que é nas relações sociais que o indivíduo estabelece que se encontrem as formas superiores de comportamento consciente. No entremeio dessas relações, vão se produzindo os sentidos, valendo-se das condições, das experiências, das posições, das posturas, de forma coletivamente orientada, partindo de certa lógica de produção que já tem múltiplos sentidos fundamentados (SMOLKA, 2004).

Nesta perspectiva, pensar a escola enquanto ambiente de inclusão e catalisador de potências dos estudantes com algum tipo de deficiência significa assumir o papel de instrumento primordial, para o pleno desenvolvimento humano, preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ensino comum e práticas inclusivas

Discutir sobre inclusão, especialmente dentro de contextos educativos, é de grande relevância em nossa sociedade, uma vez que estamos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, a despeito de suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas,

físicas e psicológicas), têm emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a temática da inclusão social traz, como pressuposto, a ideia de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade humana, nos diferentes tipos de atividades e nas diversas redes de relacionamentos, estruturando-se para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados (RORIZ et. al., 2005).

Essa questão tem sido colocada na ordem do dia em diferentes campos do saber e no espaço político-jurídico, nos últimos sessenta anos. Um importante marco/motor para mudança mais ampla foi o estabelecimento da concepção de “sociedade inclusiva”, firmada em 1990, pela Resolução nº 45/90, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1990), e a partir daí os desdobramentos de tal concepção aplicados a contextos e segmentos específicos, e obviamente, impactando a educação como um todo.

Ao considerarmos a inclusão de crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais, somos automaticamente remetidos ao campo da educação e suas inúmeras práticas discursivas, as quais atualmente vêm sendo abordadas, dentre outras formas, por meio da inclusão escolar e suas experiências e fazeres. Vale mencionar que essa separação entre inclusão social e escolar se trata de uma separação artificial, já que não há como cindir as duas, ambas pertencem a um mesmo processo social.

Cabe refletir ainda que a educação inclusiva refere-se não a uma seara que compete exclusivamente ao público da educação especial, mas, a um princípio ético-político que precisa ser alcançado pela educação escolar como um todo, e neste âmbito, a proposta da educação inclusiva abarcaria a todos os atores inseridos neste contexto (MAZZOTTA, 2005).

No que tange a consolidação da educação inclusiva no âmbito da Educação Especial, pontua-se a importância de manter-se um diálogo aberto entre esta e a Educação Regular, assim entendendo-se aqui o Ensino Comum, além de se trabalhar com todos os segmentos e atores envolvidos no processo de inclusão do estudante com deficiência, de modo a garantir igualdade de direitos.

Nesta perspectiva, Amaral (2004) aponta para as modernas pedagogias que preconizam o trabalho coletivo e uma aprendizagem ativa, pautada na necessidade individual de cada estudante em consonância com os objetivos comuns postulados para um determinado nível ou grupo.

Sob a mesma perspectiva, Monteiro (1998) aponta que a criança com deficiência se desenvolve de maneira própria e que esse processo deve ser potencializado. Nesse contexto, a escola necessita dar suporte para que ela encontre meios de se adaptar, estimulando o indivíduo ao invés de limitá-lo, promovendo a superação da deficiência e suas incumbências.

A autora aponta ainda, em uma perspectiva vygotskiana, que o desenvolvimento encontra vias de realização em relações sociais, pois é por meio delas que a criança apreenderá sobre o mundo e sobre si mesma. A sociabilidade, desse modo, é uma forma de não se adaptar à deficiência e de desenvolver habilidades diferentes e a escola deve prezar a inserção social e continuar buscando formas de não alienar a criança com deficiência, fortalecendo as suas habilidades (MONTEIRO, 1998).

Pode-se ponderar que, desse modo, a inserção do estudante da Educação Especial dentro de classes comuns é um catalisador em potencial para o desenvolvimento deste estudante e, portanto, pensar alternativas e métodos de inserir essa criança no contexto sócio escolar como um todo baliza o desenvolvimento desta em diversos níveis e esferas. Ainda nesta perspectiva, Bock et. al. (1999, p. 124) assinala:

Em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande intérprete do mundo. A atividade externa se internaliza possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento e/ou aprendizagem, é um processo essencialmente social que ocorre na interação com os adultos e com colegas como mediadores da cultura.

Cabe ressaltar que a inserção dos estudantes da Educação Especial em classes do ensino comum não coloca em voga a necessidade e importância de serviços especializados substitutos, o que é um trabalho fulcral, especialmente frente a casos de sujeitos com deficiências severas ou múltiplas. Partindo ainda da premissa do atendimento especializado, de modo a regulamentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi instituído ainda em 2008 o Decreto nº 6.571 (revogado posteriormente pelo Decreto nº 7.611/2011), que prevê e subsidia técnica e financeiramente os sistemas /públicos de ensino para a oferta de ações voltadas para a Educação Especial.

Tessituras da educação especial na perspectiva inclusiva no âmbito do ensino comum

Discutir a inserção de discentes que são público da Educação Especial no ensino comum, implica em pensar o processo como um todo, além de denotar cuidado ao se pensar tal processo. Adorno (1995) aponta para a necessidade de pensar o processo sob a perspectiva da diferença, ponderando as necessidades educacionais, físicas e cognitivas de cada ator, além do preparo e integração de todos os agentes neste processo.

Glat e Pletsch (2011) apontam para a transferência de responsabilidade do processo de escolarização que ocorre entre professores especialistas, lotados em salas de recursos, por exemplo, e professores de classes comuns presente no contexto da educação pública. Garcia (2013) corrobora assinalando que o trabalho, desse modo, se mantém paralelo, o que pouco impacta na efetividade da aprendizagem do estudante.

Pensar, portanto, na articulação entre o atendimento educacional especializado e o trabalho desenvolvido nos ambientes escolares é tarefa primordial na efetivação de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, uma vez que o trabalho em conjunto potencializaria a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. O trabalho pedagógico articulado e o papel dos agentes da educação neste contexto necessita ser articulado durante todo o processo, garantindo assim um ganho real para o estudante (GARCIA, 2013).

Se o sistema de ensino tem a obrigatoriedade de matricular a todos os estudantes e garantir e organizar as condições necessárias para a qualidade na educação, contemplando também as pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais (BRASIL, 2008), ele necessita também gerir a formação dos professores e a capacitação de seu corpo profissional para alcançar tais objetivos.

A formação dos professores, enquanto agentes na implementação das políticas e operacionalizadores da mesma, segundo aponta Garcia (2013), carece ser pensada de forma continuada, com a necessidade de atingir os professores das classes comuns e também professores da educação especial. Desse modo, o processo de aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento desses estudantes seria mais abrangente. O diálogo entre as instituições formadoras e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, escolas, docentes e

estudantes, é fundamental na viabilização de uma sociedade que pensa a inclusão no contexto da Educação Especial e Políticas Públicas.

Pensar os espaços em que os estudantes da educação especial serão inseridos dentro da escola viabiliza também tornar não apenas o processo educativo inclusivo, mas toda a escola em seu contexto e atores. A cultura escolar precisa ser pensada dentro da política de inclusão, envolvendo não apenas o estudante, professor da educação especial e professor regente, mas também os gestores, técnicos, funcionários, demais discentes, família, comunidade e poder público como um todo.

Nesta perspectiva Sanchez (2005, p. 12) aponta que a escola, apoiando as qualidades e necessidades de cada estudante, permite que os docentes possam se valer de “diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos”.

Considerações

A busca de uma compreensão de qualquer cidadão, especificamente, neste caso, dos estudantes da educação especial como ser histórico, favorece a compreensão de um contexto sócio-político-econômico que o circunda, especialmente no campo da educação. Compreende-se, a partir daí, a escola como um campo político, produtor e não meramente reprodutor de saberes, inserida na sociedade e garantindo assim um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e pautado nos princípios de igualdade de oportunidade.

É inegável a constante distinção que se faz entre educação especial e ensino comum, dado o caráter histórico dos processos educativos no Brasil, e também dos acessos e oportunidades oferecidas para os indivíduos com deficiência. Contudo, a legislação atual não só contempla como norteia e efetiva espaços, que integram ambas e

garantem um ensino de qualidade. A proposta de superação destas dicotomizações neste cenário, pensando o estudante em sua totalidade, inserido no lócus social, é indispensável, senão urgente.

Contudo, a aplicação e legitimação das normativas legais e pedagógicas dentro da Educação Especial, sem uma análise minuciosa do contexto como um todo, bem como na estruturação das atividades e serviços oferecidos, seus impactos e balizar as articulações necessárias para pensar a integralidade do estudante da educação especial, implica em consequências notadamente importantes não só para os educandos, como também para os educadores e a educação como um todo.

Ao realizar o atendimento ao estudante da educação de forma segmentada, sem a devida articulação da rede, escamoteiam-se as reais necessidades educacionais sob a égide de um atendimento especializado e inclusivo, quando em uma análise minuciosa observamos controversamente processos de exclusão acontecendo, além de estagnar o processo de aprendizagem do estudante da educação especial dentro do ensino comum.

Conhecer o estudante, suas necessidades e seus processos, inegavelmente, faz-se urgente para efetivar uma política pública de educação na perspectiva da educação inclusiva, de maneira articulada e plural. Só educa-se efetivamente o homem conhecendo o homem. Contudo, compreender o estudante no que tange aos processos educativos de maneira segmentada, tende a tão somente promover a manutenção da sociedade de classes já estabelecidas e além de reafirmar processos de exclusão.

Compreende-se, também, que a inclusão pode ser vista como uma realidade possível na contemporaneidade, para que se efetive de fato uma sociedade para todos, a partir de um modelo social que contemple as populações minoritárias e historicamente alijadas do processo, sendo em parte a resposta do sistema econômico à exclusão maciça dos

participantes em sua dinâmica, em parte o resultado de um movimento histórico de luta pelos direitos humanos.

Por fim, entendemos que a educação especial e o ensino comum mais do que coexistem, influenciam-se e são interdependentes. A prática educacional não pode ficar alheia ao contexto do sistema escolar em geral, que por sua vez, está inserido num contexto social e político. A relação entre sistema social e educacional é, portanto, dialética, no sentido em que ambas devem caminhar rumo a um mesmo sentido, de forma a uma educação que transformará as estruturas da sociedade e efetivará uma produção de conhecimento com qualidade para os estudantes da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: XXII ENDIPE, 2004, Curitiba. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Belo Horizonte: Editora Universitária Champagnat, 2004. v. 1, p. 139-150.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Seção 1, Página 1. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Documento Introdutório). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FURTER, P. O planejador e a educação permanente. **Cadernos de Pesquisa** [online], 1978, n. 27, p. 73-100.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, M. S. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 73-84.

MUÑOZ, M. F. **Educación no formal**. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <http://dineba.minedu.gob.pe/xtras/educacion_no_formal_ambiente.pdf>. ONU. Organização das Nações Unidas. Resolução nº 45/91. **Assembléia Geral das Nações Unidas, 68a Sessão Plenária**. Nova York, 1990.

RORIZ, T. M. S.; AMORIM, K. S; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 16, n. 3, set. 2005 .

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**. Brasília, v. 1, n. 1, out./2005, p. 718.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. ROSSETTI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S; SILVA, P. S. & CARVALHO, M. (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Vol. I. Porto alegre: artes Médicas, 2004.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b (Original publicado em 1934).



PARTE II
AUTISMO E INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL

TESSITURAS ACERCA DO TRANSTORNO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Robson Batista Dias
Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos
Paola Gianotto Braga
Elen Cristina Vignolli Loango
Cidnei Amaral de Mello
Gladys Graciela Paniago Miranda*

Introdução

Figurando no campo científico desde 1908, quando Eugen Bleuler cunhou o termo autismo, o Transtorno do Espectro Autista, atual nomenclatura, é objeto de estudos e discussões dentro do viés clínico e médico de maneira multidisciplinar. O transtorno é igualmente pensado no campo da educação, especificamente nas Políticas da Educação Especial, como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Com uma prevalência de 1% da população mundial dentro do espectro, a educação torna-se um mecanismo imprescindível na inserção deste indivíduo na sociedade e na defesa e garantia de seus direitos. Contudo, pensar as políticas e ações dentro da educação, versando o atendimento integral deste estudante, carece de estudos e formações dentro da temática para que se possa compreender seu processo global de desenvolvimento e assim pensar a práxis.

Neste capítulo apresentamos uma compreensão geral do autismo e as tessituras que abrangem a vivência dos que se concentram dentro do espectro, pontuando aspectos referentes ao transtorno, comportamento, comunicação e sua integração sensorial. Apresentamos ainda elementos referentes as suas características educacionais, uma vez

que os processos educativos destes estudantes são o cerne deste trabalho.

Para uma compreensão do autismo

Segundo a décima edição do manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID 10 (1993), o autismo é classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento, fazendo parte dessa o Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hiperinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento.

Neste sentido, Alves, Lisboa e Lisboa (2010) apontam que autismo pode ser caracterizado por:

De percepção como, por exemplo, dificuldades para entender o que ouve; de desenvolvimento, principalmente nas esferas motoras, da linguagem e social; de relacionamento social, expresso principalmente através do olhar, da ausência. Do sorriso social, do movimento antecipatório e do contato físico; de fala e de linguagem que variam do mutismo total à inversão pronominal (utilização do você para referir-se a si próprio), repetição involuntária de palavras ou frases que ouviu (ecolalia); movimento caracterizado por maneirismos e movimentos estereotipados (p. 07).

O autismo no ano de 2014 passa a ser visto como um espectro por intermédio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V, ou seja, este é considerado de acordo com a gravidade do

quadro e a necessidade de apoio que o sujeito necessitará, sendo compreendido por níveis de comprometimento (leve, moderado ou grave).

O TEA atualmente é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar interação social recíproca e comunicação social e por uma série de padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento e interesses (DSM-V, 2014).

O início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar completamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente severos para causar prejuízo nas áreas pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento e são geralmente uma característica difusa do funcionamento do indivíduo observável em todos os contextos, embora possam variar de acordo com as características sociais, educacionais ou outras contexto (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

Características comportamentais do TEA

Conforme as características supracitadas, observamos que muitos TEAs podem apresentar todas essas características ou apenas algumas delas.

No que se refere à afetividade, muitas vezes, os indivíduos com TEA adotam indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Esta aproximação usualmente segue um padrão repetitivo e não contém nenhum tipo de troca ou compartilhamento.

A dificuldade de sociabilização, que faz com que a pessoa com TEA tenha uma pobre consciência da outra pessoa, é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pré-requisitos para o aprendizado, e também pela dificuldade de se

colocar no lugar do outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro. (MELLO, 2007).

A pessoa com TEA tem dificuldade em ajustar seu comportamento ao contexto social e não consegue reconhecer ou responder adequadamente às emoções dos demais. As interações sociais com seus pares podem ser restritas, sendo assim, são necessários atendimentos com profissionais especializados para regular os comportamentos, eliminando assim, barreiras no convívio social.

É evidente que os comportamentos dos sujeitos com autismo não são análogos, cada um apresenta suas especificidades e dificuldades, mas estar preparado para lidar com elas, saber como proceder diante de situações ocorridas no cotidiano, e como orientar, é de relevante importância. Existe ainda um arsenal de estratégias e recursos que podem ser utilizados como reguladores de alguns comportamentos, de grande eficácia.

A linguagem no viés do espectro autista

No que tange a linguagem do sujeito com transtorno do espectro autista, muitas dúvidas acabam por surgir, quando a comunicação apresenta características determinantes advindas de estereótipos predefinidos, do que seja comportamento ou não de uma pessoa com autismo, concomitantemente instauram-se falácias acerca do que é definido como linguagem.

Partindo-se do pressuposto “linguagem”, Prizant (1996) assevera: “Deficiência na linguagem é uma característica diagnóstica central do autismo. Estimativas sugerem que aproximadamente 50% das crianças com autismo não adquirem a linguagem como um modo principal de comunicação”.

Os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) costumam visualizar a socialização como um revés em diferentes níveis de gravidade. Silva, Gaiato e Reveles (2012) inferem que os sujeitos com maior comprometimento estão comumente sozinhos e isolados, balançam-se e podem balbuciar de maneira estereotipada em um longo período de tempo. Existem também aqueles indivíduos que são, descritos e até confundidos como plácidos, estranhos ou corriqueiramente na popularidade de expressões, chamados de “nerds”. Tais estudantes transitam entre as pessoas, mas dificilmente interagem, o que impossibilita, muitas vezes, uma longa duração de relacionamentos.

Para que o entendimento da linguagem em seus diversos aspectos seja mais inteligível, Bishop e Mogford (2002) reportam-se à linguagem como um sistema regular e previsível, possibilitando uma listagem que comprova tal regularidade. A existência de diferentes níveis organizacionais, com unidades de análise distintas apresenta: a fonologia (os sons da fala são usufruídos como unidades distintivas em uma determinada língua); a sintaxe (estruturação de regras para descrição das formas pelas quais diferentes partes do discurso podem ser combinadas para formar frases em uma língua); a morfologia (estrutura interna das palavras e sua decomposição em unidades menores com significado, ou morfemas); a semântica (definição de linguagem); e a pragmática (correta utilização da língua em diferentes contextos – comunicação adequada). Em decorrências regulares de desenvolvimento, esses níveis se desenvolvem de modo ordenado e consecutivo. Muito se tem discutido sobre o préstimo da ecolalia, concomitantemente, existem diversos discursos, regados à confusão, de pessoas que acreditam que a fala ecolálica é definida como verbalização significativa.

Vygotsky (2005/1987) perfaz no que se refere a investigação da fala:

O estudo dos sons da fala como simples sons, independentemente da sua conexão com o pensamento, por mais exaustivo que seja, pouco terá a ver com a sua função como linguagem humana, na medida em que não dilucida as propriedades físicas e psicológicas específicas da linguagem falada, mas apenas as propriedades comuns a todos os sons existentes na natureza.

Para a contribuição investigativa desse mote, faz-se crucial a remissão da conjectura de Fernandes, Pastorello e Scheuer (1996), remetendo o entendimento de que a ecolalia é a reprodução repetitiva da fala do outro, ou de suas próprias emissões o que não se pode deduzir como intenção comunicativa. Tais repetições podem ser exatas ou modificadas, ramificando-se em ecolalia: imediata, tardia ou mitigada. A ecolalia imediata determina-se como a repetição automática, após a emissão original e a tardia, refere-se à reprodução sonora ouvida anteriormente; já a mitigada relaciona-se com as modificações da emissão original no sentido apropriado.

Conjuntamente com a dificuldade linguísticas, grande parte dos sujeitos com TEA, faz da interpretação facial um processo intrincado, não conseguindo também, compreender a linguagem figurada. Todavia, o diálogo dirigido ao indivíduo com o espectro, deverá ser sempre direto, muitíssimo objetivo, sem a utilização de inúmeros vocábulos que possam ocasionar equívocos.

Coadunando com os entraves existentes na linguagem, a comunicação alternativa e ampliada (CAA) tem sido um dos caminhos mais utilizados para a efetivação de uma interação comunicacional, de sujeitos que não apresentam significado em sua fala, podendo estar relacionado com o Transtorno do Espectro Autista, Paralisia Cerebral, Síndrome de Down, Surdos, dentre outras limitações que possam dificultar a funcionalidade da fala.

Macedo e Orsati (2011) ao citar a American Speech and Hearing Association assinala:

O sistema de comunicação alternativa se caracteriza pelo uso integrado de componentes, incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizadas pelo indivíduo para complementar a comunicação. O seu uso pode reduzir a sensação de isolamento e desamparo, e pode ainda ser uma motivação positiva para ambos os integrantes do diálogo: o “falante” e o ouvinte.

No campo “comunicação alternativa e ampliada”, verifica-se algumas subdivisões: Comunicação por Sinais Manuais (podendo ser realizada pela língua brasileira de sinais); Sistema de comunicação alternativa por escrita e saída de voz (estrutura-se em pranchas de comunicação digitais, dentre outros dispositivos eletrônicos que objetivam a comunicação assistiva); por fim, Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras (aparente no sistema PECS – The Picture Exchange Communication System), que também poderá apresentar-se, conjuntamente com os pictogramas, o sistema de gravação de voz.

Pontua-se que os pictogramas nem sempre são favoráveis para os indivíduos com TEA, uma vez que já mencionado, tais sujeitos apresentam dificuldades interpretativas, sendo muitas vezes, inviável para a leitura visual destes.

Integração sensorial nos transtornos do espectro autista

O início da vida acadêmica é um marco muito esperado pelas famílias e também pelas próprias crianças, sendo que a experiência e aprendizado feito pelas atividades educativas é um elemento primordial de ser criança no mundo de hoje. Mas, este nem sempre é um processo fácil,

pois as crianças têm suas particularidades específicas, às vezes com dificuldades ou deficiência.

Assim a experiência e a aquisição do aprendizado acadêmico e os comportamentos de uma criança são a expressão visível da atividade invisível do seu sistema nervoso, sendo estes os aspectos principais da integração sensorial, que se refere à organização das sensações para serem usadas.

A Integração Sensorial (IS) começa ainda no útero, quando o bebê sente os movimentos do corpo da mãe. Uma quantidade enorme de IS deve ocorrer para que o bebê engatinhe e chegue à postura ortostática, e isso acontece no primeiro ano de vida. Durante toda a infância, o brincar promove grande quantidade de IS, que leva a criança a organizar as sensações do corpo e da gravidade, juntamente com imagem e som. São nos primeiros sete anos de vida que a criança aprende a sentir o corpo e o mundo a volta, levantar-se e se movimentar de maneira efetiva nesse mundo (AYRES, 2005; FONSECA, 2008).

Na década de 1970, a terapeuta ocupacional A. Jean Ayres desenvolveu a abordagem de integração sensorial e realizou uma investigação detalhada sobre a forma do cérebro processar a informação sensorial de maneira a usá-la para aprendizagem, para as emoções e comportamento, e criou a Teoria de Integração Sensorial como é atualmente usada na prática da terapia ocupacional e aplicada em várias especialidades que estudam o desenvolvimento infantil (MOMO; SILVESTRE; GRACIANI, 2007)

De acordo com Schwartzman (2011, p. 301), Ayres destacou três importantes aspectos relacionados ao processamento sensorial ineficiente observados na criança com TEA. O primeiro indica que os estímulos sensoriais não são registrados adequadamente. O segundo, que os estímulos percebidos não são modulados de forma adequada pelo SNC, principalmente no que diz respeito aos estímulos vestibular e tátil. O

terceiro indica inabilidade em integrar as muitas sensações do ambiente e, conseqüentemente, falha na percepção espacial e dificuldade de relacionamentos com esse ambiente.

O processamento sensorial, segundo Ayres (1988 apud OLIVEIRA, 2009) é definido como a habilidade inata em organizar, interpretar sensações e responder apropriadamente ao ambiente, de modo a auxiliar o ser humano no uso funcional, nas atividades e ocupações desempenhadas no dia-a-dia.

A avaliação do processamento sensorial em indivíduos com TEA é essencial para o acolhimento das necessidades sensoriais, para a compreensão das reações frente às informações sensoriais, e para a construção de estratégias que podem contribuir efetivamente para o processo da aprendizagem.

Alguns autores abordam a perspectiva que indivíduos autistas podem apresentar alterações no processamento sensorial pela dificuldade em assimilar os estímulos do ambiente e apresentar respostas adequadas às atividades. Ayres (1972 apud FONSECA, 2008, p. 326) afirma que integração sensorial é o processo pelo qual o cérebro organiza as informações, de modo a dar uma resposta adaptativa adequada, organizando assim as sensações do próprio corpo e do ambiente de forma a ser possível o uso eficiente dele no ambiente.

O sujeito com autismo pode ter um comprometimento sensorial leve, moderado ou intenso, que pode ser manifestado tanto pela hipersensibilidade ou pela hiposensibilidade ao cheiro, ao toque, ao som, a texturas e entre outras informações trazidas pelos sistemas vestibular, proprioceptivo, tátil, visual, auditivo, gustativo e olfativo.

Portanto, a Terapia de Integração Sensorial objetiva desenvolver a habilidade de perceber, aprender e organizar as sensações advindas do próprio corpo e do meio ambiente, além de estimular a coordenação motora, melhorar o planejamento dos movimentos,

desenvolvendo a atenção, concentração e compreensão para que possa minimizar os prejuízos funcionais e aprimorar o processo de adaptação à vida cotidiana do indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo.

Características educacionais dos estudantes com autismo

Aprender como estudantes com Transtorno do Espectro Autista desenvolvem sua aprendizagem é um desafio para professores e todos os envolvidos nos processos educacionais, pois se faz necessário levar em consideração as particularidades de indivíduos que apresentam o TEA. Ao refletirmos sobre a aprendizagem de estudantes com TEA, devemos pensar nas dificuldades de interação social, comportamento e comunicação, pilares básicos para que cada indivíduo tenha pleno desenvolvimento educacional. Com as disfunções sociais, de comunicação e de comportamento afetadas, a aprendizagem do estudante com TEA se torna objeto de maior reflexão e pesquisa, para que o professor possa atender seus estudantes e tenha instrumentos facilitadores que favoreçam ações pedagógicas, que despertem neles interesse em aprender e com real significado.

Ao receber um estudante com TEA, em sala de ensino regular, se percebe a necessidade de professores terem formação especializada para propiciar atendimento escolar efetivo e que atenda às necessidades específicas desse alunado. Antes de olhar para a deficiência é fundamental olhar para o indivíduo que existe, antes da deficiência em si. Considerar sua personalidade, cultura, história de vida e saberes prévios, o que facilitará o trabalho do professor, que deverá então ter como objetivo o fortalecimento e desenvolvimento das habilidades do estudante já constatadas. Após esse olhar sensível para o estudante, o professor deve então compreender as implicações que enfrentará para desenvolver seu trabalho pedagógico.

De acordo com Schwartzman, (2014, p. 6-7):

Em um momento em que as políticas públicas no Brasil têm evidente viés “inclusivista”, ou seja, se orientam no sentido de que todos, ou ao menos a maior parte das pessoas com algum tipo de deficiência (incluídas aqui as com TEA), estejam incluídos em escolas regulares de ensino, faz-se mais do que necessário instrumentalizar os professores no sentido de que tenham informações básicas sobre como lidar com essas pessoas em sala de aula, no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos e a como conduzir frente aos problemas comportamentais frequentemente presentes.

Para desenvolver um trabalho efetivo, o professor deve utilizar atividades estruturadas e organizadas. Para tanto, é necessário ter um bom planejamento, que reflita a necessidade específica do estudante com estabelecimento de rotina e que faça uso dos objetos, assuntos ou temas de interesse do estudante com TEA.

Segundo Cunha (2015, p. 49):

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno.

Infere-se a necessidade de utilizar atividades que favoreçam a comunicação, aumentem o repertório vocabular quando o estudante for verbal, proporcionem a comunicação por intermédio de imagens, quando o estudante não apresentar verbalização, oferecendo autonomia a ele, para utilizar modos de comunicação, viabilizando o atendimento de suas necessidades, de maneira que o discente seja entendido quando necessitar se comunicar com as pessoas que o cercam. Para tanto a confecção de pranchas de comunicação, chaveiros com imagens e pastas,

será de utilidade. Considerando que estudantes com TEA são extremamente visuais, o professor deve estar munido de materiais com imagens, representando o conteúdo que está sendo ministrado na aula e que transmita conceitos ao mesmo tempo. Isso fará com que a ansiedade desse estudante diminua, proporcionando conexão com seus saberes.

De acordo com Schwartzman, (2014, p. 24)

Estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais. Estudos anteriores, quando ainda não era discutida com tanta veemência a prática escolar inclusiva, já alertavam que crianças diagnosticadas com TEA não conseguiam manter a atenção, responder a instruções complexas, nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (por exemplo, visual e auditivo), e que, desse modo, precisavam de estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino.

O uso de práticas e atividades adaptadas e estruturadas com uso de materiais concretos como material dourado, alfabeto móvel, jogos com sílabas, quadros com letras imantadas, jogos com uso de imagens e palavras, pranchas com números, pastas que façam relação entre números e quantidades. Estes são alguns instrumentos que podem ser utilizados para mediar a aprendizagem dos estudantes com TEA, pois devido à dificuldade de abstração o uso de recursos concretos favorecerá a compreensão.

O convívio com seus pares na escola favorecerá o contexto social de interação, compreensão e respeito. Isso deve ser promovido por intermédio de jogos lúdicos, nos quais toda a turma pode participar. Recursos como computadores, notebooks, tabletes, jogos de encaixe, quebra cabeças, jogos com sequência de imagens e outros, que sejam realizados de forma coletiva ou sempre em forma de rodízio com a turma,

favorecerá que todos na sala de aula tenham a oportunidade de estar e de realizar atividades juntamente ao estudante com TEA.

Ao realizar atividades no coletivo, grupos ou pares, o professor também deixará de evidenciar a deficiência do estudante TEA e irá contemplar o respeito mediado pela convivência entre todos na sala de aula, o que favorecerá a inclusão do estudante, e ao mesmo tempo dará a esse discente a oportunidade de aprender e transmitir conhecimentos, realizando assim a troca com seus pares.

Ao seguir os parâmetros de atividades apresentados que favorecem a construção do conhecimento e a troca entre estudantes com TEA e seus pares, o PEI (Plano Educacional Individualizado) fornece ao professor um instrumento importante que contribui com desenvolvimento do estudante com TEA. Segundo Glat e Pletsh (2013, p. 46):

Desse modo, consideramos que o PEI, como proposta de organização curricular, auxilia tanto o professor, em suas práticas pedagógicas mediadas, quanto o aluno, no desenvolvimento de seu potencial. Diante do exposto, entendemos que uma prática para práticas pedagógicas e organizações curriculares, nos processos de ensino e aprendizagem é viável a partir de três conceituações teóricas, as quais embasam transformações que consideramos significativas para tornar o panorama educacional mais eficaz e efetivo, no que diz respeito a aprendizagem dos alunos, em especial daqueles com necessidades e aluno devem então estabelecer vínculo através da confiança e afetividades. Após os vínculos educacionais especiais.

O professor compreende a realidade do estudante, e assim descobre suas preferências, objetos de interesse, como esse estudante aprende e então conseguirá êxito em suas ações pedagógicas. O docente deve então considerar o estudante com TEA em toda sua individualidade e subjetividade e não de forma generalista ou globalizada. Ter um olhar sensível o suficiente para compreender que aquela criança não é

simplesmente birrenta ou mal-educada, mas sim refém de uma situação que a isola do mundo e que torna suas diferenças ainda mais perceptíveis.

Conclusão

O trabalho junto a uma pessoa com autismo mostra-se repleto de singularidades em decorrência das implicações do espectro na vida de quem o possui. No que tange ao desenvolvimento desta pessoa, a ciência atual nos mostra que, em seus diferentes níveis, elas são capazes de alcançar graus de aprendizagem e maturação que nivelam-se ao desenvolvimento de qualquer outra pessoa.

Antes de autista, a pessoa dentro do espectro é um ser humano como outro qualquer, com potencialidades, volições, virtudes, limites e também desafios. O profissional, ao atuar junto a este sujeito, precisa compreender as peculiaridades do autismo para, assim, possibilitar o pleno desenvolvimento deste dentro de um contexto geral.

O estudante com espectro autista precisa ser atendido em suas capacidades e apoiado em suas dificuldades, carecendo de suporte no que tange a metodologia aplicada em seu processo de ensino-aprendizagem para que a mesma ocorra de forma plena, viabilizando uma aprendizagem centrada na necessidade educacional deste estudante.

Referências

ALVES, M. M.; LISBOA, D. O.; LISBOA, D. O. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras - SP, 2010.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. **DSM V** – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed.rev. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA DE ALAGOAS. **Oficina para construção de material adaptado na abordagem TEACCH para**

alfabetização de crianças com autismo. 2011. Disponível em: <<http://ama-alagoas.blogspot.com.br/2011/09/confirmado-10092011-oficina-para.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016

AYRES, A. J. **Sensory Integration and the Child:** understanding hidden sensory challenges. 5 ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

BISHOP, D.; MOGFORD, K. Desenvolvimento da linguagem em condições normais. In: **Desenvolvimento da Linguagem em circunstâncias excepcionais.** Rio de Janeiro: Revinter, 2002, p. 1-26.

BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. S.; FILHO, J. B. R. **Proposta interativa na educação científica e tecnológica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. São Paulo: Wak, 2015.

FERNANDES, F. D. M.; PASTORELLO L. M.; SCHEUER, C. I. **Fonoaudiologia em Distúrbios Psiquiátricos da Infância.** São Paulo, 1996.

FONSECA, V. Integração Sensorial e Aprendizagem: introdução à obra de Ayres. In: FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIKOVATE, C. G. **Autismo: compreendendo para melhor incluir.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH M. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 2013.

GONZALEZ, E; et. al. **Necessidades educacionais específicas/Intervenção psicoeducacional.** Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.

HERMELIN, B.; O'CONNOR, N. **Estudos psicológicos com crianças autistas.** Londres: Pergamon Press, 1970.

MACEDO, C. M; ORSATI, F. Comunicação Alternativa. In: ARAUJO, C. A.; SCHWARTZMAN, J. S. (Orgs.). **Transtornos do Espectro Autista**. São Paulo: Memnon, 2011.

MELLO, A. M. S. **Autismo**: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MELO, H. A.; FERREIRA, R. S. Necessidades educacionais especiais: uma lente para o reconhecimento das diferenças existentes na escola. In **Revista Pedagogia – Cotidiano Ressignificado**; v. 1, n. 1. São Luis: Central dos Livros, 2005.

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. **O processamento sensorial como ferramenta para educadores**: facilitando o processo de aprendizagem. São Paulo: Memnon, 2007.

OLIVEIRA, M. R. S. G. Distúrbios das funções sensoriais. In: **Apostila da disciplina de Terapia Ocupacional aplicada aos Distúrbios do Desenvolvimento**. Centro Universitário Unisaesiano, 2009.

OLIVEIRA, M. R. S. G. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras - SP, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, OMS. **CID 10 – Classificação De Transtornos Mentais e de Comportamento**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PRIZANT, B. “**Brief report: communication, language, social and emotional development**”, Journal of Autism and Developmental Disorders 26, 1996, p. 173-178.

SCHWARSTZMAN, J. S. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: Guia de orientação a professores. Memnon Edições Científicas: São Paulo, 2014.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo – SP: Memnon, 2011.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES L. T. **Mundo singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, (1ª ed. 1987).

FUNÇÕES COGNITIVAS E DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Paola Gianotto Braga

O transtorno do espectro autista (TEA) reconhece as amplas diferenças individuais que existem entre os sujeitos diagnosticados com espectro autista, apresentando alterações desde a primeira infância, que é caracterizada por desvios qualitativos na interação social, problemas de comunicação e atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados (WHITMAN, 2004).

Para que este sujeito desenvolva suas habilidades frente ao processo de ensino aprendizagem é de suma importância a compreensão do seu peculiar funcionamento cognitivo e de execução, para que possa ser proporcionada a criação de estratégias diferenciadas, realização de metas e execução de planos, como auxílio para o desenvolvimento da habilidade intelectual humana (LURIA, 1981).

O estudante com espectro autista apresenta falhas frente ao processo atencional prejudicando a utilização de sua atenção dividida em situações diversas, além selecionar o estímulo e manter o foco (MCEVOY; ROGERS; PENNINGTON, 1993). A atenção consiste em atividade mental, que é caracterizada pela capacidade do sujeito em dirigir-se cognitivamente, para determinada fonte estimuladora e dela recolher as informações desejadas (BAPTISTE, 1997).

As perspectivas iniciais sobre o funcionamento da memória no espectro autista sugerem que os sujeitos com características autísticas, têm boa capacidade para memorizar (KANNER, 1943). Estudos de caso indicam que alguns desses indivíduos exibem memória melhor que a média e até mesmo excepcional. Porém esta habilidade depende de outras

funções cognitivas, ou seja, as capacidades atencionais e de execução, no caso de apresentação de déficits, a memória não funcionará no seu melhor (WHITMAN, 2015).

Alterações frente às funções executivas pontuadas na literatura envolvem: inibição de resposta, organização perceptual, planejamento, memória visual tardia e imediata (HILL, 2004); flexibilidade cognitiva e regulação de atenção (LOPEZ et al., 2005).

Processo de Aprendizagem

Em se tratando de seu desenvolvimento intelectual, no contexto do processo de aprendizagem, verifica-se que o sujeito com espectro autista enfrenta importantes barreiras relacionadas com sua limitada condição de sociabilização, de modo que possui uma consciência deficiente em relação a outras pessoas, o que implica, frequentemente, na ausência ou mesmo redução da capacidade imitativa, constituindo um dos pré-requisitos fundamentais para o aprendizado, e por sua incapacidade para se posicionar na condição do outro e dessa forma, entender as questões partindo do ponto de vista de seu semelhante (PERISSONOTO, 2003).

Diversos estudos apontam que nos primeiros dias de vida, normalmente, o bebê tem preferência por olhar rosto do que objetos. Com as informações obtidas por intermédio desta observação, o mesmo irá assimilar, aprender e ter uma fonte consolidada, para o aprendizado no decorrer de sua vida (SHEUER et. al. 2005). Porém, o sujeito com espectro autista volta sua atenção de forma indistinta para pessoas e objetos, e a sua falha na percepção de pessoas, implica em prejuízos de oportunidade de aprendizado, com reflexos no atraso de seu desenvolvimento como um todo.

Nesse sentido, estando pais e profissionais cientes de tais dificuldades enfrentadas pelo estudante com transtorno do espectro autista, principalmente nos ambientes educacionais, estes devem ser preparados para ajudá-lo na sua adaptação, da melhor forma possível. Diversos tipos de programas alternativos estão surgindo, assim como estratégias de intervenção, com o intuito de promover o aprendizado do discente com TEA. Ainda que alguns programas sejam de grande utilidade, a maior parte destaca a correção de problemas de ordem comportamental, para aprimorar o rendimento educacional.

Todavia, um aspecto importante tem sido motivo de pouca atenção, que é a premente necessidade de atendimento as demandas específicas de aprendizagem. Tais necessidades encontram-se inseridas num contexto que inclui um rol de questões, como dificuldades de ordem organizacional, distração, problemas em sequenciar, falta de habilidade para generalizar, assim como padrões muito irregulares e inconstantes de aspectos fracos e fortes (ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006).

Verifica-se que a organização constitui um aspecto bastante complicado para estudantes com espectro autista, requerendo paciência e compreensão em relação ao que se deseja que o sujeito com TEA realize, assim como um plano de execução do mesmo (PARENTE, 2002).

Tais exigências se mostram bastante complexas, sendo estas inter-relacionadas e abstratas de modo a evidenciar obstáculos significativos. No instante em que eles se encontram frente a frente com demandas organizacionais complexas, se sentem normalmente imobilizados e frequentemente, não conseguem executar as tarefas que lhes são solicitadas (OLIVIER, 2006).

A partir do desenvolvimento e aprimoramento de hábitos sistemáticos e rotinas de trabalho, tem-se idealizado uma estratégia muito eficiente para reduzir as dificuldades organizacionais que estes estudantes experimentam, principalmente na realização de tarefas. Quando tem uma

rotina de trabalho já estabelecida da esquerda para a direita, seja de cima para baixo, não param de trabalhar para realizar planejamentos de onde começar e como prosseguir (OLIVIER, 2006).

Outro aspecto que contribui para minimizar os efeitos das dificuldades organizacionais são as listas de verificações e/ou programações, devem ser instrumentos visuais fáceis de compreender e que apontam para o estudante tudo que ele realizou, o que deve ser terminado e a forma para prosseguir na realização de suas tarefas (PARENTE, 2006).

Funções Atencionais

Ainda que a maioria dos estudantes com espectro autista seja comumente “distraída” por qualquer coisa, as distrações variam de modo considerável de um sujeito para outro, e para superar essa dificuldade é importante identificar o que distrai cada um, sendo este o primeiro passo a ser dado para ajudá-los (BUGALHO; CORREA; VIANA-BAPTISTA, 2006).

A desatenção pode ser apresentada por alguns estudantes, por intermédio de estímulos visuais, enquanto para outros, podem ser auditivos. Possivelmente, os discentes não se concentram em questões centrais de tarefas perdidas.

Realizada uma avaliação frente às distrações individuais, é possível efetivar as atividades acadêmicas e também as transformações no ambiente, envolvendo aspectos como a disposição física da área de trabalho do estudante, a adoção de ações com relação ao trabalho, além de inúmeras outras possibilidades (APA, 2002).

Outro aspecto importante a ser trabalhado no desenvolvimento da aprendizagem, é a questão da sequenciação, na qual os estudantes costumemente não se recordam da ordem exata das tarefas, uma vez que eles se apegam concretamente a detalhes muito específicos e isso os

impede de visualizar a relação existente entre estas. O motivo das sequencias e suas implicações nestas relações são negligenciadas por eles (KLIN, 2006).

Funções Mnésticas

A memória do indivíduo com espectro autista é comprometida em decorrência das influências externas do ambiente, desviando sua atenção das tarefas, constituindo um fator importante e comprometedor do aprendizado e da assimilação (PLISZCA, 2004).

Para dirimir esses problemas, as realizações de rotinas consistentes de trabalho, assim como instruções visuais, podem promover a compensação de tais dificuldades, sendo que as instruções visuais destacam sequências de eventos a serem realizados pelos estudantes com o espectro, conseqüentemente, fazem com que eles se recordem da ordem mais adequada a ser seguida. Nesse sentido, a figura visual estará sempre atualizada e concreta, auxiliando o estudante a obedecer à seqüência que se sugere (PLISZCA, 2004).

Por intermédio da adoção de hábitos, a forma sistemática de trabalho é muito útil, pois possibilitará que o estudante sempre trabalhe da esquerda para direita, de modo que a ação seja apresentada numa seqüência correta e significativa para o mesmo.

Outra dificuldade bastante conhecida diz respeito à generalização tendo reflexos fundamentais nas práticas educacionais, habilidade que os estudantes com espectro autista corriqueiramente não aplicam, acerca do que foi aprendido em uma determinada situação específica, seja em ambientes ou realidades parecidas (MACHADO, 2003).

Uma generalização correta e adequada implica na compreensão dos princípios fundamentais em sequencias aprendidas, e nas formas sutis pelas quais elas têm sua aplicação em situações

variadas. Por atentarem a detalhes bem específicos, os estudantes com TEA, normalmente perdem tais princípios centrais, da mesma forma que suas aplicações. Verifica-se que o trabalho e a cooperação conjunta entre a família e profissionais de educação, assim como a instrução colaborativa, são formas fundamentais para aprimorar esta ação de generalização (MACHADO, 2003).

Desse modo, ao passo que o empenho pela coordenação entre família e escola apresentar crescimento, maiores são as chances dos estudantes aplicarem efetivamente o que foi aprendido, sejam em situações, contextos e ambientes distintos. A utilização de abordagens parecidas assim como o destaque em habilidades semelhantes são formas pelas quais a família e os profissionais de educação poderão trabalhar para aprimorar e aperfeiçoar as habilidades da generalização (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Um ensino realizado de forma colaborativa é fundamental para aprimorar as habilidades de generalização, uma vez que o objetivo primordial implica num treinamento realizado com sucesso. As atividades deverão estar constantemente à disposição para a realização das mais variadas tarefas e programas educacionais, incluindo aspectos como passeios regulares ao campo real de atuação, com uma frequência que vai gradativamente aumentando, ao passo que os estudantes vão evoluindo, para oferecer-lhes a chance de trabalhar na comunidade em contextos “reais” e também realizar atividades de lazer com seus semelhantes, melhorando seu convívio social e qualidade de vida (OLIVIER, 2006).

Funções Executivas

As funções executivas dizem respeito a uma série de processos de ordens comportamentais complexas, possibilitando que a pessoa realize de forma independente e autônoma atividades dirigidas,

assim como metas. Tais funções estão relacionadas a integridade de processos volitivos, como exemplo, a capacidade para estabelecer objetivos partindo da motivação; consciência de si mesmo e do ambiente que o cerca (PARENTE, 2002).

Tais funções relacionam-se a inúmeros processos cognitivos a exemplo do planejamento, organização e prevenção das ações, visando alcançar uma determinada meta ou mesmo um desempenho afetivo. A feitura desse processo ocorre por meio da tomada de decisões, desenvolvimento de estratégias, estabelecimento de prioridades, controle de impulsos, automonitoramento, autodireção e autorregulação da intensidade, do ritmo, assim como diversos aspectos qualitativos comportamentais (PERISSONTO, 2003).

Os aspectos supramencionados têm relação com o envolvimento de processos emocionais e motivacionais, levando em conta a ação intencional focada em um determinado objetivo previamente planejado, assim como ações baseadas na capacidade de iniciar, manter modificar ou interromper um complexo conjunto de ações e atitudes integradas organizadamente (PERISSONOTO, 2003).

As funções executivas iniciam seu desenvolvimento já nos primeiros anos de vida e encerram seu processo de desenvolvimento e maturação ao final da puberdade, respondendo pelo processo cognitivo que é inerente ao planejamento e execução de atividades a exemplo do controle de impulsos, iniciação de tarefas, memória de trabalho, atenção sustentada, entre outros. Verifica-se ainda que a maturidade de tais funções no decorrer da infância enseja de forma gradual, a adaptação e um desempenho mais primoroso para a iniciação, persistência e conclusão de tarefas (OLIVIER, 2006).

O contexto do espectro autista evidencia um déficit significativo, uma vez que ocorrem vários prejuízos em relação à capacidade atencional, motivação, memória, planejamento e execução de tarefas.

Quanto à sintomatologia, nota-se que estes sujeitos apresentam dificuldades em realizar coordenações em torno da percepção recebida por intermédio do meio, assim como realizar a coordenação de diversos movimentos, sendo a partir de informações que são recebidas por meio do sistema límbico, cerebelo e de outras regiões posteriores sensoriais (MAZETI; LEBOVICI, 1991).

Bosa e Callias (2000) pontuam que estudos frente à perseveração, incapacidade para realizar planejamento para alcançar metas, inflexibilidade cognitiva assim como uma sistemática rigidez para modificar seu foco de atenção, encontram-se absolutamente inerentes no espectro autista e suas manifestações.

Estudos realizados na década passada compreendem a disfunção executiva como um comprometimento característico de indivíduos com desordens do espectro autista. Entretanto, estando esses déficits relacionados ao funcionamento do espectro autista, ou, existindo deficiência intelectual relacionada, é uma questão que ainda não foi muito bem esclarecida (KLIN et. al., 2009).

Considerações

Conclui-se que os estudos acerca dos sintomas e manifestações do espectro autista nos últimos anos avançaram significativamente, porém ainda há muito que ser descoberto em relação à etiologia. Aspectos como a compreensão neuropatológica e neuropsicológica constituem uma área bastante promissora para o tratamento da etiologia e para melhorar a qualidade de vida destes sujeitos.

O espectro autista constitui um transtorno com relação direta frente ao funcionamento social, comportamental e de linguagem, dessa forma, como auxílio no aprender e na interação satisfatória com a

sociedade é primordial adotar medidas educacionais e relacionais que promovam seu desenvolvimento. Assim, no trabalho educacional com estes estudantes é crucial estimular a percepção de mundo por intermédio de seus olhos, e utilizar essa perspectiva para ensiná-los a socializar-se, para que possam aprender interagindo com as outras pessoas, dentro de suas limitações.

Todavia, um planejamento educacional, visando trabalhar suas habilidades e dificuldades, num contexto realístico de seu potencial é de suma importância para promover o desenvolvimento e formação, tirando-os do isolamento e do ostracismo. Já está mais do que comprovado que tais discentes têm potencial e este pode ser transformado em benefícios essenciais, tanto para a sociedade, quanto para os estudantes com transtorno do espectro autista.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM IV**. 4. ed. Artmed: Porto Alegre, 2002.

BALLONE, G. J. **A Evolução da Psicose Infantil**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

BATISTE, G. P. Neuropsiquiatria Del transtorno por déficit de atención e hiperactividad. **Psiquiatria Biológica**, Vol. V (2): 85-97, junho de 1997.

BOSA, C. A. **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Scipione: São Paulo, 2011.

BOSA, C. A; CALLIAS, M. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Saraiva: São Paulo, 2000.

BUGALHO, P; CORREA, B; VIANA-BAPTISTA, M. **Papel do cerebelo nas funções cognitivas e comportamentais**: bases científicas e modelos de estudo. Acta médica portuguesa: São Paulo, 2006.

FRANCHI, C. **Teoria funcional da linguagem**, Tese de Doutorado, IFCH-Unicamp, 1976.

GADIA, C. A; TUCHMAN, R; ROTTA, N. T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. J. Pediatr.: São Paulo, 2004.

GAZZANIGA, M. S; IVRY, R. B; MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HILL, E.L. Executive dysfunction in autism. **Trends in Cognitive Sciences**. V. 8, n. 1, p. 26-32, 2004.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child** 2, 1943, p. 217-250, 1943.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1 (suppl.), p. 3-11, 2006.

LOPEZ, B. R; LINCOLN, A. J; OZONO, S; LAI, Z. Examining the Relationship between Executive Functions and Restricted, Repetitive Symptoms of Autistic Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. Vol.35, n. 4, 2005.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MACHADO, M. G. et al. **Alterações anátomo-funcionais do sistema nervoso central no transtorno autístico: um estudo com RNM e SPECT**. Arq. Neuropsiquiatria.: São Paulo, 2003.

MATTOS, P; SABOYA, E; ARAÚJO, C. Seqüela comportamental pós-traumatismo craniano: o homem que perdeu o charme. **Arq. Neuropsiquiatr.**, v. 60, n. 2-A, p. 319-323, 2002.

MAZET, P; LBOVICI, S.. **Autismo e psicoses da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

MCEVOY, R. E; ROGERS, S. J; PENNINGTON, B. F. Executive function and social communication deficits in young autistic children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 34, 563-578, 1993.

OLIVIER, L. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. 2.ed. Wak: Rio de Janeiro, 2006.

PARENTE, M. A. M. P. Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERISSONOTO, J. **Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo**. Pulso: São José dos Campos, 2003.

PLISZCA, S. R. **Neurociência para o clínico de saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SHEUER, C; ANDRADE, R. V; GORNATI, D; DORNELAS, D. Neuropsicologia do autismo. In: MELLO, C. B; MIRANDA, M. C; MUZKAT, M. (cols.). **Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens**. Memnon: São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, G. H. **Funções executivas**. Disponível em:
http://fmail9.uol.com.br/cgi-bin/webmail.exe/funções_executivas.htm.
Acessado em 20 de março de 2017.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensoriomotor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

WHITMAN, T. L. **The development of autism - A self-regulatory perspective**. London and New York: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

ZILBOVICIUS, M; MERESSE, I; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1(supl.), p. 21-28, 2006.

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM

Elen Cristina Vignolli Loango

Diante do novo paradigma social, a ideia de inclusão é fruto de um momento histórico em transformação envolvendo aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. A inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista em diversos âmbitos da sociedade tem suscitado muita polêmica, principalmente no sistema educacional brasileiro, devido à complexidade de fatores a serem revistos para sua implantação.

A educação, como parte integrante do mecanismo social, também busca de maneira gradativa, privilegiar uma educação inclusiva favorecendo o movimento com base no princípio legal da “educação de qualidade para todos”, e trazendo novos rumos para a sociedade.

Para que se possa falar em educação especial e educação inclusiva, é fundamental que se reflita a história, atitudes e formas de vida em sociedade e os produtos de escolhas culturais, que atendam as necessidades dos homens, em um determinado contexto, e em uma determinada época.

Tal processo se amplia à medida que coexistir a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de estudantes. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Sendo assim, a educação, como uma prática social, dentro de um contexto socioeconômico político, não é uma atividade neutra. Quando

realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia da competitividade e lucratividade, reproduz e reforça a exclusão social. Contudo, quando resiste e subverte a escala de valores predominantes, a prática pedagógica passa a ser um fator de mudança extremamente eficiente. Essa mudança traz benefícios para todos e contribui para assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos, em todos os níveis.

Nesta perspectiva de proposições a serem alcançadas, a contribuição dos estudos realizados nesta área, favorece a reflexão e abre caminhos para uma nova forma de entender e praticar a inclusão.

Histórico da educação especial x inclusão

A Educação Especial passa por um momento de revisão epistemológica, que se caracteriza pelo movimento da Educação Inclusiva. Este movimento é consequência de mudanças ocorridas nas atitudes sociais, que foram se estabelecendo ao longo da história, com relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência. Afinal, não se pode falar sobre Educação Especial sem pensar na questão da deficiência.

Não há muitas informações disponíveis sobre como era o tratamento dado às pessoas com deficiência nas sociedades ocidentais, nos tempos mais antigos. Há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência. Dentre as informações disponíveis no Brasil, destacam-se o trabalho de Amaral (1995 e 1997) que apresenta um percurso histórico sobre as representações da deficiência, e o trabalho de Mazzota (1993 e 1996), que retrata, de forma sucinta, atitudes sociais subjacentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

Amaral (1995 e 1997) relaciona as representações sobre a deficiência com concepções bíblicas, filosóficas e científicas presentes em diferentes contextos históricos. Na Antiguidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados; na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à sua sorte e expostas publicamente; em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto.

A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos "disformes ou monstruosos" vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (AMARAL, 1995, p. 43).

Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência à culpa, ao pecado ou a qualquer transgressão moral e/ou social. A deficiência era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade.

A primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência surgiu no séc. XVI com Paracelso e Cardano, médicos alquimistas que defendiam a possibilidade de tratamento da pessoa com deficiência. Mas a consolidação da concepção científica sobre a deficiência só aconteceu no séc. XIX, com os estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguim, Morei, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbuehl, entre outros, que passaram a descrever, cientificamente, a etiologia de cada deficiência, numa perspectiva clínica. Cabe ressaltar que, apesar dessas contribuições científicas, a primeira metade do século XX ainda ficou marcada pela atuação do Nazismo, no sentido de ter provocado a eliminação bárbara de pessoas com deficiência.

Verifica-se que, paralelamente à consolidação de uma concepção científica a respeito da deficiência, ainda hoje ocorrem atitudes

sociais de marginalização das pessoas com deficiência, semelhantes àquelas vividas na Antiguidade Clássica.

Os estudos de Mazzota apontam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

A marginalização é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva a uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população.

O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência.

A educação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, e as ações resultantes dessa atitude, são voltadas para a organização de serviços educacionais. Cabe ressaltar que o fato de uma concepção ou atitude social predominar em determinado período, não significa que concepções e atitudes diferenciadas não convivam em um mesmo contexto.

Diante do exposto, observa-se que existe uma relação entre as representações sociais sobre a deficiência, descritas por Amaral, e as atitudes sociais, descritas por Mazzota. A convergência desses estudos permite fazer uma leitura mais aprofundada da história da educação dos estudantes com deficiência. Numa rápida análise da trajetória da Educação Especial, é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, porque eles eram considerados indignos ou incapazes de receber uma educação escolar.

Apesar dos estudos científicos da época demonstrarem as possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação dessas pessoas.

Na década de 50 começaram a surgir às primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum. Foi um período no qual predominou a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média e reproduzido pelas instituições filantrópicas de atendimento aos estudantes com deficiência.

Com o surgimento da proposta de integração na década de 70, os estudantes com deficiência começaram a participar das classes comuns. O avanço dos estudos na área de Pedagogia demonstra as possibilidades educacionais desses estudantes. Predominava a atitude de educação/reabilitação como um novo paradigma educacional. Entretanto, coexistia também, uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os estudantes com deficiência alcançassem sucesso na escola regular.

Segundo Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de estudantes com deficiência na escola comum. Os pressupostos que levaram os Estados Unidos a implementarem essa proposta têm raízes nas tendências pós-guerra. O governo norte-americano procurava minimizar os efeitos da guerra por meio de um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os cidadãos. Os estudantes com deficiência foram inseridos nesse plano e conquistaram o direito de estudar em escolas regulares.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva norte-americana, como também no Brasil, limitava-se apenas à inserção física desses

estudantes na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração. Os estudantes só eram considerados integrados quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como esta se apresentava, sem que houvesse adequações no sistema educacional já estabelecido. Verifica-se outra vez, a concomitância das atitudes de educação/reabilitação e de marginalização em um mesmo contexto educacional.

É nessa década que também surgiu o conceito de "necessidades educacionais especiais" no então chamado Relatório Warnock (1978) apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do estado para o País de Gales.

Esse relatório, organizado pelo primeiro Comitê do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, foi constituído para rever o atendimento aos deficientes. Os resultados evidenciaram que uma em cada cinco crianças apresentava necessidades educacionais especiais em algum período do seu percurso escolar, no entanto, não existe essa proporção de deficientes. Daí o surgimento do relatório com a proposta de adotar o conceito de necessidades educacionais especiais.

O conceito foi adotado em 1994 na "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994) e redefinido como abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam são somente com as deficiências, mas também, crianças com altas habilidades/superdotados, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais.

Nas décadas de 80 e 90, teve início a proposta de Inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 70, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional de fracasso

desses estudantes. A proposta de inclusão defende que, os sistemas educacionais devem passar a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos, e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência.

Sasaki (1998, p. 9) explicita o paradigma da inclusão:

[...] Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana, representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc.

É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus estudantes (escolas inclusivas), mais do que os estudantes adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Portanto, a Educação Inclusiva contrapõe à homogeneização de estudantes, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Cabe ressaltar que a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas.

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças, ao invés de adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (BRASIL, 1994, p. 4).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações, sejam elas

relacionadas à capacidade, ao desempenho cognitivo, à raça, ao gênero, à classe social, à estrutura familiar, ao estilo de vida ou à sexualidade. Entretanto, será que a sociedade e os sistemas educacionais estão preparados para realizar essa Educação Inclusiva? Será que a sociedade e os sistemas educacionais modificaram suas concepções e atitudes no olhar dado aos estudantes com deficiência?

O educador cubano Rafael Rodríguez (2001) adverte que falar de Educação Inclusiva, sem pensar na realidade social de exclusão a que a maioria dos povos está condenada, representa uma ingenuidade intelectual. As estatísticas de desemprego, fome, analfabetismo e violência, revelam um cenário internacional dominado pelas diferentes formas de exclusão social, em que: "realidades como estas, lamentavelmente, no son excepción sino más bien regia de un mundo caracterizado por la globalización neoliberal, en el que hablar de diversidad es casi una paradoja" (Rodríguez, 2001, p. 63).

Realidades como estas, lamentavelmente, não são exceção e sim mais uma regra de um mundo caracterizado pela globalização neoliberal, em que falar de diversidade é quase um paradoxo. Como desenvolver a Educação Inclusiva dentro de uma realidade social que ora exclui boa parte da população, por questões socioeconômicas, ora se propõe a incluir estudantes com deficiência, que historicamente foram excluídos do sistema comum regular de ensino? Como podemos aproveitar a proposta de Educação Inclusiva para criar mecanismos de ação que levem à construção de uma sociedade inclusiva?

Questionamentos como esses encaminham a inclusão de estudantes com deficiência para a problemática da dialética exclusão/inclusão.

De acordo com Sawaia (1999), tal expressão é utilizada para explicitar as contradições e complexidades da exclusão social como processo dialético de inserção social perversa.

Trata-se de um conceito-processo (Japiassu, 1990), capaz de indicar o movimento e não a essencialidade que as palavras exclusão e inclusão assumem no contexto contemporâneo. Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação.

Os estudos de Sawaia indicam que, na sociedade ocidental contemporânea, as formas de incluir e reproduzir a miséria variam e podem se manifestar de maneira contraditória, quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente ou incorporando-a a paisagem como algo exótico. O tratamento dado socialmente aos estudantes expressa semelhança com as formas de inclusão e reprodução da miséria; historicamente esses estudantes foram rejeitados e expulsos da visibilidade do sistema regular comum de ensino, enquanto que, no contexto educacional contemporâneo, eles devem ser acolhidos e incorporados à paisagem da escola regular comum.

Na trajetória da Educação Inclusiva, verifica-se que muitas barreiras foram derrubadas no que se refere ao atendimento educacional. Contudo, ainda existem muitas outras a serem enfrentadas, pois a segregação e a marginalização ainda permanecem no imaginário sociocultural de indivíduos e/ou grupos sociais. As denominações utilizadas como referência às pessoas com deficiência ao longo da história revelam essas barreiras. No contexto contemporâneo, é possível encontrar no mesmo cenário educacional, expressões como: inválidos, anormais, excepcionais, incapacitados, subnormais, deficientes, portador de deficiência, portadores de necessidades educacionais especiais e, mais recentemente, a terminologia utilizada é pessoas com deficiência.

Considera-se que a Educação Inclusiva é um dos caminhos possíveis para que países marcados por desigualdades sociais enfrentem

problemas de exclusão social e educacional, por meio das mudanças sugeridas a partir da inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. O respeito à diversidade é um dos pilares básicos da Educação Inclusiva que se converte em alternativa para que os sistemas educacionais rompam, definitivamente, com as diferentes formas de exclusão educacional.

Contudo, os estudiosos da Educação Inclusiva, tais como Rodríguez (2001), Edler (2000), Werneck (1999), Sasaki (1998), entre outros, assinalam que, para viabilizar as estratégias transformadoras e concretizar as ações que o contexto de cada instituição educacional exige, é preciso vontade política dos dirigentes, recursos econômicos e competência dos sistemas educacionais. A conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola.

Esse projeto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educacional orientada por concepções otimistas, sobre o potencial educativo de todos os estudantes, especialmente dos estudantes com deficiência. Para que isso ocorra, é necessária uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional, fato que encaminha essa reflexão ao entendimento da importância de articular políticas de inclusão desses estudantes com políticas de formação docente.

Transtorno do espectro autista e sua inclusão na rede estadual de ensino no mato grosso do sul

Atualmente, a Associação Americana de Psiquiatria relaciona o diagnóstico por meio das características da tríade do TEA composta por (a) déficit na interação social e comunicação e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014). Assim:

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade, uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70).

Os autores Gupta e State (2006, p. 30) indicam que “[...] o autismo e os transtornos do espectro do autismo (TEA) possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas”, enfatizam que os dados são confiáveis e que recentes descobertas na área oferecem a 194 Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015 possibilidade de avanços na descoberta da real causa do autismo e dos demais transtornos do espectro (SCHWARTZMAN, 2011).

Dada às afirmações desses autores é fundamental que se quebre os paradigmas do TEA como doença, dando-se a compreensão da especificidade como um transtorno que se manifesta na infância e prossegue na vida adulta.

Visando aumentar a especificidade do diagnóstico de TEA, o DSM-5 identifica tanto os sintomas diagnósticos principais como características não específicas do TEA, que variam dentro desta população.

Apesar dos avanços genéticos em relação ao TEA, as bases genéticas associadas aos fenótipos ainda permanecem desconhecidas, devido à grande heterogeneidade genética e fenotípica da doença, pois o

TEA não é visto como uma doença atrelada a um único gene, mas sim uma doença complexa, resultado de variações genéticas simultâneas em múltiplos genes (Iyengar and Elston 2007) junto com uma complexa interação genética, epigenética e fatores ambientais (Persico and Bourgeron 2006, Eapen 2011).

Como há uma enorme variabilidade em termos de comportamento (gravidade dos sintomas), cognição e mecanismos biológicos, construindo-se a ideia de que o TEA é um grupo heterogêneo, com etiologias distintas, eles se beneficiam de avaliação individualizada para propor a melhor composição de acompanhamento para o caso.

Aproximadamente 60-70% têm algum nível de deficiência intelectual, enquanto que os indivíduos com autismo leve apresentam faixa normal de inteligência, e cerca de 10 % dos indivíduos com autismo têm excelentes habilidades intelectuais para a sua idade (Brentani, et al. 2013).

A escola inclusiva

A escola inclusiva supõe que todas as pessoas são passíveis de aprender e compartilhar da vida escolar e social desde que seja respeitada a diversidade de cada um, conforme suas necessidades e potencialidades. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é o resgate de um direito constitucional garantido por lei a todos os cidadãos, independente de sua condição física e intelectual.

A atual política educacional brasileira, no que tange às diretrizes para a educação especial, enfatiza a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns, na perspectiva de abolir as práticas segregacionistas que vêm norteando a educação desses estudantes. Entretanto, no que se refere à educação básica no ensino público e privado, a educação inclusiva tem representado um desafio.

A prática uniformizadora da escola vem comprometendo a pluralidade e a evolução da aprendizagem, anulando ou minimizando a importância do respeito à diversidade e, dessa forma, desconsiderando as peculiaridades dos estudantes com autismo, como sujeitos que merecem um olhar diferenciado (não preconceituoso ou discriminatório) do professor.

Faz-se crucial educação inclusiva do estudante com TEA, no âmbito escolar, a substituição do modelo racionalista ainda predominante na prática docente, fundamentado na padronização, na objetividade, na eficiência e no produto, para uma nova concepção da educação enquanto um sistema aberto, alicerçado nas dimensões do ser, do fazer e do conviver.

Esse trinômio representa a síntese dos elementos fundamentais para que o desenvolvimento do estudante com TEA possa realizar-se de forma consoante com as suas condições e necessidades, e considerando-se que a peculiaridade de ser deficiente, a forma com que ele atribui significados a realidade ao seu redor e transforma as suas condições de relação com o ambiente social.

Portanto, há de se olhar o estudante com TEA como um sujeito que, apesar de possuir uma especificidade, deve ser visto como um sujeito pleno e historicamente situado, capaz de responder com competência às exigências do meio, contanto que sejam oferecidas condições e estímulos para tal.

A inclusão da pessoa com TEA

Silva (2010) aponta que, a partir da inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada oportuniza contatos sociais, favorecendo, assim, o desenvolvimento dessa criança. Cintra, Jesuino e Proença (2010) compartilham desse ponto de vista, enfatizando que o estímulo recebido

pelo educando com o transtorno no ambiente escolar, no que se refere à socialização, é a base para o seu desenvolvimento, assim como para o de qualquer outra criança.

Especificamente sobre a inclusão escolar do estudante com TEA, diversos autores que se debruçaram sobre a temática consideram possível a inclusão desse público (CINTRA; JESUINO; PROENÇA, 2010; LAZZERI, 2010; BARBOSA; FUMES, 2012; CHIOTE, 2013). Mas cabe ressaltar o que Chiote (2013, p. 21) aponta:

Incluir o estudante com autismo vai além de colocá-lo em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Para a inclusão escolar se efetivar, é preciso que o estudante tenha acesso à escola regular, possibilitado por diversos documentos legais. Em se tratando do educando com TEA, houve, em 2012, a promulgação da Lei nº 12.764, sendo este o primeiro documento oficial a falar especificamente do educando com TEA (BRASIL, 2012).

Na Lei, é apresentada a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). O documento, que relaciona aspectos como critérios relacionados à educação, saúde, moradia e mercado de trabalho, traz um importante legado: igualar o indivíduo à pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Outro aspecto importante diz respeito ao direito à educação e à matrícula, definido pelo artigo 7º:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar matrícula de educando com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. § 1º

Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (BRASIL, 2012, p. 3).

De acordo com a Lei, a instituição escolar deverá matricular, bem como ofertar, quando comprovada a necessidade, um acompanhante especializado (BRASIL, 2012). Este, segundo a Nota Técnica nº 24 do Ministério da Educação, deverá ser “[...] disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2013, p. 4). A intervenção do acompanhante necessita ser articulada a todas as atividades realizadas no contexto escolar.

Cabe salientar que o serviço realizado pelo acompanhante especializado “[...] deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade” (BRASIL, 2013, p. 4). Esse procedimento considera que o indivíduo com TEA inicialmente, pode necessitar do serviço e com o passar do tempo conquistar autonomia nas atividades realizadas na escola; para tanto, a gestão escolar necessita observar e avaliar esse serviço, tendo sempre em foco que o acompanhamento não deverá restringir ou dificultar o desenvolvimento pessoal e social do educando.

Frente a estas reflexões faz-se necessário questionar o papel dos gestores e educadores no sentido de:

1 – Desenvolver ações que levem a família e a comunidade a acolher o estudante com sua deficiência, sem protecionismos.

2 – Proporcionar à família e à comunidade atividades que favoreçam a convivência e estimulem a confiança.

3 – Estimular a família a participar da vida da criança, de forma que sua intervenção seja segura e eficaz.

4 – Estimular o estudante a valorizar- se, para que reconheça a importância de uma manutenção contínua desse processo. É necessário que o estudante aprenda a ser cúmplice e aliado de si mesmo, no processo da inclusão.

No entanto, a atuação de uma equipe multiprofissional, composta por educadores especializados, médicos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeuta ocupacional e outros, é muito importante no processo de inclusão do estudante com TEA. O estudante não deve deixar de frequentar a escola, ao contrário, a família e os educadores devem estimulá-lo a participar de todas as atividades curriculares, porque o contato com seus pares e professores contribui com a inclusão escolar.

A escola deve estar preparada para acolher os estudantes com TEA e por meio de uma ação conjunta, promover a acessibilidade, removendo as barreiras arquitetônicas, promovendo a adaptação de mobiliário e produzindo materiais didático-pedagógicos adequados para esses estudantes, de acordo com suas necessidades educacionais.

Recursos que podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem de estudantes com TEA

Na escola, os professores e a equipe escolar devem: usar instruções claras, diretas e simples para cada tarefa orientada; usar de estímulos visuais para o estabelecimento de rotina e instruções; ensinar comportamentos que obedeçam as regras; ensinar comportamentos de solicitação; estimular o desenvolvimento da autonomia e da independência; controlar os estímulos antecedentes e consequentes para facilitar a emissão de comportamentos adequados; avaliar a funcionalidade do comportamento; utilizar de reforços positivos.

Os reforçadores utilizados podem ser sociais: fazer elogios entusiasmados, sorrir, aplaudir, dar atenção; reforçadores com uso de

atividades: jogar cartas, massinha, brincar de pega-pega, fazer bolhas de sabão; reforçadores com uso de brinquedos ou brindes: figurinhas, carimbos, massinha, brinquedos e reforçadores com o uso de contato físico: abraçar, fazer cócegas, beijar.

Em relação ao conteúdo acadêmico, o professor depois de uma avaliação sistemática, diagnóstica e de posse das informações dos outros profissionais envolvidos, se apropriará dos conteúdos propostos pela escola, para a idade e ano escolar, de modo que posteriormente possam ser adequados, levando em conta a aprendizagem do estudante com TEA em questão. Sendo assim, é planejado o PEI (plano Educacional Individualizado), no qual serão explanadas as habilidades, estratégias, e avaliação. Visando favorecer e conduzir à construção do saber de maneira consistente e agradável.

Partindo deste pressuposto, os recursos e materiais pedagógicos que fazem parte da prática docente são mediados pelos professores para maximizar a aprendizagem de seus estudantes.

Neste sentido, a Tecnologia Assistiva - TA é considerada um termo ainda novo, pois é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH; TONOLLI, 2006).

A Comunicação Alternativa é destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional em defasagem, entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e outros), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. A alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos e pranchas dinâmicas em

computadores tipo tabletes, garantem grande eficiência à função comunicativa.

A comunicação alternativa tem sido um dos recursos que vêm beneficiando, com sucesso, os estudantes que não conseguem articular ou produzir a fala, os professores de apoio têm construído esse material para melhor orientar os estudantes com TEA nas escolas. Como por exemplo, confecciona-se: pasta frasal, prancha temática, símbolos gráficos, entre outros. Os recursos pedagógicos adequados têm facilitado também o aprendizado dos estudantes com limitações motoras, como por exemplo: quebra-cabeça imantado, jogos de numerais em madeira, separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elástico dentre outros materiais. Outros recursos de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes podem ser utilizados pelo professor, recursos que são de fácil execução e que podem favorecer o desempenho das atividades propostas.

O professor de apoio tem autonomia para elaborar estratégias e matérias de tecnologia assistiva de baixo custo para os estudantes com TEA.

Sendo assim, as escolas que possuem Sala de Recursos Multifuncional apresentam recursos como o software (Boardmaker), no qual é possível elaborar pranchas de comunicação, rotina, combinados etc. Na rede internet, pode-se também, obter vários aplicativos que contribuem na elaboração de estratégias, e os aplicativos gratuitos de celular, que também podem ser utilizados para fomentar a prática pedagógica.

Plano educacional individualizado (PEI)

O PEI é elaborado de forma colaborativa entre os professores. Este instrumento tem como objetivo auxiliar na rotina, favorecendo a

tomada de decisões auxiliando assim, no desenvolvimento do estudante com TEA e no coletivo.

Certamente, a elaboração de um PEI é uma tarefa complexa, pois demanda relacionar o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno, suas relações com os processos de ensino e aprendizagem, o que se quer ensinar, como se vai avaliar, **quem é responsável** por cada ação diferenciada. Dificilmente, um único docente será capaz de buscar respostas educativas e organizar adequadamente o trabalho pedagógico... Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipe (GLAT, PLETSCHE, 2013).

É evidente que o processo de escolarização e desenvolvimento desse educando será construído a partir de condições concretas de vida e de suas trocas efetivas com o outro e é nesse ponto que consiste o desafio da escola segundo Vigotski (1997), propor atividades direcionadas que modifiquem qualitativamente a vida desses sujeitos, privilegiando o processo e não o produto final.

É importante ressaltar que, no caso de estudantes com TEA, a mediação se torna essencial para seu desenvolvimento. Isto é ainda mais relevante quando observamos que o modo e a qualidade com que a mediação pedagógica é favorecida, afeta de forma significativa seu aprendizado, elemento central para seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007; OLIVEIRA, 2010).

Sendo assim, é possível os níveis de Planejamento do Plano Educacional Individualizado serem esquematizados da seguinte maneira: Nível I - Identificação das necessidades educativas dos estudantes; Nível II - Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do estudante. Nesse nível, ocorre a elaboração do roteiro de trabalho entrelaçado com as adequações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o estudante; e Nível III - Neste nível ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no roteiro de trabalho e a reavaliação do

desempenho do estudante e da proposta metodológica (GLAT, PLETSCHE, 2013).

A partir dessas premissas, a elaboração do PEI deve conter os seguintes componentes:

- Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho escolar do estudante (usar o roteiro de identificação das necessidades educativas do estudante, bem como avaliação das competências e habilidades para elaborar um **relatório inicial**);

- A especificação dos serviços especializados os quais o estudante participa (usar o roteiro de identificação das necessidades educativas do estudante).

- Elaboração do **roteiro de trabalho** (especificando quais conteúdos e conceitos serão trabalhados; quais objetivos pretende-se alcançar baseados nas potencialidades e dificuldades dos estudantes; quais estratégias pedagógicas serão elencadas na sequência didática; quais recursos serão utilizados; com qual periodicidade as estratégias serão retomadas e/ou reavaliadas).

- Definição do **cronograma de estudos**;

- Definição dos **instrumentos de registro da prática pedagógica** (preferencialmente **diário de bordo** com o conteúdo oferecido para a turma e a adequação da proposta para melhor compreensão e execução do estudante, acompanha legenda).

- Definição dos **instrumentos de registro do desempenho pedagógico e desenvolvimento das habilidades sociais do estudante** (preferencialmente **portfólio** atualizado com relatório inicial das habilidades do estudante, registros de diagnósticas pedagógicas e comportamentais do mesmo, no início do bimestre e reavaliação ao final de 08 semanas, traçando um paralelo entre os objetivos, atividades propostas e resultado alcançado).

- Definição das formas de mensuração do progresso do estudante.

O PEI poderá mensurar os avanços dos estudantes com TEA de forma eficaz e organizada, o professor de apoio é autor desse processo.

Considerações finais

A escola regular é a base para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Atuar com esses estudantes, é um desafio, visto que há barreiras no contexto educativo. Contudo, estas estão paulatinamente sendo rompidas e os estudantes com TEA cotidianamente, estão nas escolas realizando progressos.

Há necessidade da existência de uma parceria entre professor de apoio e professor regente, pois é por meio dessa união que os estudantes com TEA poderão construir aprendizados, que possibilitem a independência na vida. O ensino colaborativo se consiste como mais uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com TEA, uma vez que estes têm direito a receber uma educação de qualidade em ambientes acolhedores, que promovam não apenas o aprendizado para a vida estudantil, mas para toda a vida.

REFERÊNCIAS

A Inclusão do Aluno com Deficiência Física na UFRN: Um Estudo de Caso. Disponível em:
<www.ccsa.ufrn.br/anais/ix_seminario/dados/GT_01/com_01_03.doc>.
Acesso em: 12 março 2017

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Transtornos mentais. DSM-V. In: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual**

diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais. 5. ed. PortoAlegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

ARAUJO, Á. C; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.** São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>>. Acesso em: 20 março 2017.

ARCENO, E. F. **Incluindo uma Igualdade Diferente.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/12078/1/educacao-especial---incluindo-uma-igualdade-diferente/pagina1.html>>. Acesso em: 12 março de 2017.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do espectro do autismo – TEA.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 43-52.

BAGAILO, L; GUILHARDI, C; ROMANO, C. Análise aplicada do comportamento – ABA. In: SCHWARTZMAN, J. S; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo – TEA.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 278- 296.

BARBOSA, M. O; FUMES, N. L. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores da sala de recurso multifuncionais. In: **Anais V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE),** 2012.

BELISÁRIO FILHO, J. F; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BERSCH, R. R; TOLONOLLI, J. C. Introdução à tecnologia assistiva. **Revista Online do Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil – CEDI.** Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <http://www.socialiris.org/forumautismo/materiais/praticas_da_inclusao.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 21 mar.2017.

BRASIL. **Nota técnica nº 24.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012MEC/SECADI/DPEE. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar.2017.

BUNN, P. V; BUYTENDORP, A. A. B. M; FERREIRA, J. P. A. B. **A importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual (DI) na escola comum.** Trabalho de conclusão de curso da Faculdade Campo Grande, Campo Grande, p. 1-18.

CINTRA, R. C. G. G; JESUINO, M. S; PROENÇA, M. A. M. A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao educando com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: **Anais IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2010.

MISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Legislação.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

PLESTCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas.** [S.L.]: Nau Editora, 2013.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**. [S.L.]: Nau Editora, 2010.

SIQUEIRA, F. A. C. **Inclusão, Integração, Educação**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/9386/1/a-inclusao-de-pessoas-portadoras-de-necessidades-educativas-especiais-na-educacao-fisica-escolar/pagina1.html>>. Acesso em: 12 março. 2017.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ESTUDANTE COM AUTISMO

Cidnei Amaral de Mello

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem recebido destaque na mídia nos últimos anos e as famílias tem levado essa parcela da população ao convívio social, no qual incluímos a escola. A cada dia que passa mais famílias têm constatado que alguns de seus membros podem ter esse transtorno e muitas vezes, ficam sem saber como lidar com isso e onde procurar ajuda. Como a escola atualmente tem sido local onde grande parte dos problemas sociais toma proporção, ela deve então estar preparada para atender a todos os cidadãos, especialmente quando se fala em inclusão e garantia do direito de todos, independentemente de raça, sexo, cor ou religião.

Como Marco Legal, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008). Tal dispositivo atesta que a modalidade de Educação Especial seja integrada ao Ensino Regular, de forma a atender as pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotados. Dentre as diretrizes dessa Política verifica-se que:

“os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favorecem a promoção da aprendizagem e valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2010 p. 24).

Lembrando que, para possibilitar a inclusão neste espaço, é necessário oferecer suporte pedagógico a essas pessoas e, para tanto, a referida Política fomenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando à formação de locais no qual o estudante com deficiência recebe mediação, de forma a eliminar as barreiras encontradas no processo de ensino-aprendizagem. (idem, 2010). Torna-se necessário pontuar que o AEE visa: “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos estudantes referidos no art.1º, possibilitando assim para que haja a efetivação da aprendizagem e fazendo com que esses estudantes tenham êxito no seu desenvolvimento acadêmico”.

O processo de inclusão deve promover uma prática pedagógica que tire de seus métodos exclusivamente as dificuldades do estudante, ou seja, deixar de considera-lo pelas suas dificuldades orgânicas e psicossociais, mas sim adotar uma metodologia que avalie as dificuldades de aprendizagem levando em conta as fragilidades do educador, da escola, os problemas do sistema educacional entre outros. Considerando assim o contexto, é necessário eliminar as dificuldades que prejudicam a aprendizagem, dando outro significado às culpas pelo fracasso escolar, de forma a propiciar que o educador tenha sucesso em sua prática de ensino. (IACONO; MORI, 2004).

Então o trabalho com estudantes autistas se torna um desafio para educadores, pois esse tema é pouco divulgado e com ínfimas publicações sobre o assunto. Sendo assim, faz-se necessária a difusão do conhecimento produzido sobre o TEA, de modo a provocar uma maior produção de novos conhecimentos, que contribuam com a intervenção e orientação sobre o trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com autismo.

Nesta perspectiva, esse artigo apresenta e busca a compreensão do que é o autismo e como professores de ensino regular e educadores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, podem

trabalhar intervenções que contribuam com a aprendizagem desses indivíduos, discutindo os conceitos e definições sobre o autismo, descrevendo as suas características e comportamentos, para que assim se possa verificar e explicar ações de intervenção e mediação que sejam realizadas e contribuam de fato com o desenvolvimento pedagógico desses indivíduos.

É fato que pesquisas sobre o autismo têm avançado e contribuído para o melhor tratamento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, porém tais informações devem ser mais difundidas e de acesso a todos, para que assim sejam traçados planos de ação designados ao trabalho com esses indivíduos e aconteça a promoção das possibilidades de aprendizagem. Escolas, instituições de educação especial, família e sociedade devem estar preparadas para incluir e trabalhar com esses indivíduos.

Atendimento educacional especializado para estudantes com autismo

É fundamental que a família, amigos e colegas de escola tratem o estudante com autismo de maneira normal, como tratam os demais, tentando sempre entendê-lo em sua totalidade, para que se sintam incluídos e pertencentes ao meio.

A escola, ao receber um estudante autista, deve ter clareza sobre alguns pontos Cunha (2015):

- a) ter certeza de que está lidando com um autista;
- b) conhecer as principais características dos autistas;
- c) incluir a família no processo de adaptação e inclusão do aluno;
- d) construir regras bem-estabelecidas, para que ele sinta de forma clara que está em um ambiente organizado e estruturado;

- e) a sala de aula que o receberá deve estar organizada, tanto a sala regular como a sala de atendimento especializado;
- f) a rotina da escola deve manter sem alterações o máximo possível;
- g) caso seja necessária a mudança da rotina, avisá-lo e prepará-lo com antecedência;
- h) a sala de aula regular e de atendimento especializado devem manter a mesma distribuição todos os dias;
- i) professores e colegas de sala devem compreender e respeitar caso ele, em alguns momentos, prefira manter-se isolado;
- j) ao conversar, solicitar a ele que olhe sempre nos olhos dos professores e colegas;
- k) os professores devem colocá-lo sempre o mais próximo deles, se possível;
- l) utilizar sempre as aulas para tratar de alimentação saudável, utilizando sempre exemplos concretos, vídeos, slides;
- m) usar recursos visuais que chamem a atenção;
- n) os professores devem sempre estar de prontidão, pois imprevistos acontecem;
- o) compreender que ele é sempre insistente;
- p) lembrar sempre que a concentração dele é pequena para a realização das atividades; então elas necessitam ser retomadas constantemente e de forma paciente;
- q) observar sempre se ele está presente ao iniciar uma atividade, principalmente se for uma que ele ainda não tenha participado ou não conheça;
- r) compreender que ele terá apego em demasia a objetos;
- s) lembrar que é resistente ao contato físico e, por essa razão, estará sempre se esquivando para que isso não ocorra.

Ainda segundo Cunha (2015):

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando.

Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (2015, p. 49).

Muitas são as orientações para que o professor realize o trabalho com o estudante autista, mas se deve ter sempre de forma clara que não existe uma fórmula padrão para o trato com esses estudante, pois, antes de serem autistas, são indivíduos que possuem personalidade, subjetividade e histórias de vida própria. Não se trata apenas de um indivíduo rotulado com autismo, ele quer e deve ser o autor de sua história. Ele necessita ser compreendido, entendido e aceito da forma como é.

Para receber qualquer estudante, é necessário estabelecer um vínculo de confiança, e, para isso, o amor do professor será ferramenta eficaz e certa. O estudante necessita sentir-se acolhido e compreendido. Com estudantes autistas, isso não é diferente, pois estamos assistindo estudantes que estão presos em seus mundos e não conseguem sair dele; se sentem estranhos e cercados por uma realidade que, muitas vezes, os atormenta e tira-lhes o sossego, fazendo com que sua adaptação e convivência com outros seja dolorosa e, muitas vezes, frustrante.

Segundo Forgas (2001 apud RAMIRES, 2003), o afeto não é uma parte incidental, mas sim é parte inseparável de como nós vemos e representamos o mundo em volta de nós.

Concordamos com este autor [Forgas] e também com Cicchetti e Pogge-Hesse (1981), quando alertaram que para o estudo das emoções é importante que os teóricos do desenvolvimento assumam algumas posições com relação à determinação do papel da criança na construção da realidade, no sentido de considerá-la como um construtor ativo ou receptor passivo do ambiente e considerar como a criança representa a informação que capta no ambiente. Também é necessário especificar o papel que é atribuído ao ambiente no processo do desenvolvimento. E, sobretudo, é importante levar em conta que o relacionamento entre cognição e emoção é crucial para a compreensão do desenvolvimento em geral (2003, p. 409).

Estudantes com TEA podem ser muito diferentes. Alguns podem apresentar um isolamento, ausência total de linguagem verbal, agitação psicomotora intensa, o que chamamos de estereotípias ou *flaps*, comportamentos ritualísticos, movimentos repetitivos e prejuízo no contato social. Outros, por sua vez, possuem até vocabulário muito rebuscado e bem-elaborado, inventam novas palavras, podem falar por horas sem parar sobre um determinado tema, parecendo especialistas, e de fato, para eles, o são. Estes geralmente conseguem acompanhar o conteúdo em sala de aula e tirar boas notas, mas socialmente podem se comportar de modo inadequado. Não conseguem fazer ou manter amizades por um longo período, ou parece não se importarem muito com a opinião e o desejo dos outros colegas ou professores. Entre esses dois extremos, existe uma infinidade de combinações de manifestações clínicas que irá determinar o jeito de ser de muitos dos estudantes. Eles necessitarão de compreensão e podem aprender melhores maneiras para expressar as suas necessidades e conviver no ambiente escolar. De acordo com Santos (2008, p. 9):

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área.

Ao compreendermos essas áreas de maior comprometimento desse indivíduo, podemos então pensar e concluir que elas devem ser privilegiadas. O professor do atendimento especializado deve então

proporcionar a esse estudante atividades que despertem nele a necessidade da interação social, da comunicação e trabalhem seu comportamento. Segundo Schwartzman, (2014, p. 19-20):

Muitos desses prejuízos cognitivos associados a problemas de comportamento e de comunicação interferem consideravelmente na adaptação de uma criança à escola e a contextos sociais e familiares em geral. Elas apresentam dificuldades para resolver problemas da vida diária, para comunicar-se de maneira eficaz, para manter relacionamentos sociais e para lidar com imprevistos e dificuldades diárias. Em nível variado, as crianças podem ter dificuldades em: segmentar tarefa; organizar o tempo de trabalho durante longos períodos de tempo até uma meta final; compreender a informação / instruções relacionadas a uma tarefa; planejar e organizar e, quando necessário, solicitar ajuda ao professor.

A princípio, o atendimento individualizado favorecerá ao professor conhecer melhor seu estudante e ter percepção de suas necessidades específicas. Porém, no decorrer do ano devem ser inseridos atendimentos em grupo, para que o estudante seja estimulado ao convívio social e à exposição do pensamento, o que também favorecerá que sejam trabalhados aspectos de seu comportamento. Segundo Cunha (2015, p. 113):

Quanto ao coletivo de alunos, é fundamental que todos aprendam a trabalhar em grupo. A convivência desenvolve a sociedade. Vivemos em um mundo tendente ao individualismo, que muitas vezes, constitui as coletividades e as formas de relacionamento. A coletividade da sala de aula é uma ferramenta de ensino para o professor. É bom salientar que o estudante com TEA precisa acreditar que o conhecimento que se busca será conquistado. Tal sensação traz confiança.

Os professores devem compreender que a leitura de mundo antecede à leitura da palavra, o que traz a reflexão de que, ao receber um

estudante autista, o professor deve levar em consideração a leitura de mundo que esse estudante tem; como ele vê o mundo que o cerca; como se relaciona com o grupo em que está inserido. Entender a história desse sujeito ajudará a criar estratégias que aprimorem o trabalho com esse estudante e sejam criadas atividades que subsidiem seu desenvolvimento de fato, o que irá refletir na sala de aula regular desse estudante, e certamente além dos muros da escola. De acordo com Cunha (2015, p. 22):

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significativa não somente generaliza o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar.

Assim devemos ter claro que trabalhar a realidade do estudante é a melhor forma de atingi-lo com uma aprendizagem significativa. Isso faz com que ele perceba o real significado no que está aprendendo e como utilizar tal conhecimento em sua vida diária. Segundo Cunha (2015, p. 126):

No contexto do autismo, em termos práticos, podemos dizer que, primeiramente, o professor reconhece as habilidades do educando e as que devem ser adquiridas. É a constituição da aprendizagem no campo pedagógico. Em muitos casos trata-se do início da comunicação, da interação entre professor e aluno. Ainda que seja pelo olhar ou pelo toque, surgem as primeiras respostas ao trabalho escolar. É relevante lembrar que, mesmo não havendo verbalização, o comportamento é uma forma de expressão, com significados que não podem ficar despercebidos.

Sendo o papel do professor de propiciar a aprendizagem, e que esta envolve mudanças no comportamento, chegamos então a concepção

de que a tarefa do professor é mudar comportamentos. Um dos aspectos importantes para o ensino de novos comportamentos (habilidades acadêmicas) é a definição de objetivos específicos (o que a criança tem que fazer). Então, uma das perguntas que o professor deve se realizar é: “Quais comportamentos são pré-requisitos para meus estudantes estarem em sala de aula?”. Algumas das habilidades necessárias são:

- a) manter-se sentado por pelo menos 15 minutos;
- b) responder ao chamado do nome (olhar para a pessoa que está solicitando sua atenção);
- c) compreender instruções verbais simples de maneira direta e indireta: na direta, a instrução é dada especificamente para o estudante; e na indireta, a instrução é dada para o grupo; por exemplo: sente, guarde, “me dá”, venha cá, levante, pegue, espere sua vez;
- d) comunicação vocal ou por figura para o uso do banheiro e para a ingestão de água;
- e) imitar ações;
- f) identificar figuras;
- g) parear figuras (juntar figuras iguais e semelhantes).

A partir do exposto, o professor do AEE deverá pensar em atividades estruturadas e organizadas que propiciem ao estudante com autismo o desenvolvimento de suas habilidades. Discentes com autismo têm dificuldades para abstração, então, toda atividade que pensarmos para eles deve ser projetada para trabalhar sempre com material concreto e conteúdos significativos de uso prático e diário em suas vidas. Devem sempre ter início, meio e fim, e ser confeccionados de forma estruturada e organizada. As atividades pensadas e planejadas pelo professor do AEE podem e devem utilizar de interdisciplinaridade, passando pelas diversas áreas do conhecimento, propiciando sempre ao estudante um leque de possibilidades de conhecimento.

As atividades também devem ser pensadas de acordo com o nível e possibilidades do estudante. O professor irá detectar por meio de

uma sondagem, partindo sempre daquilo que o discente já possui, o que ele já consegue fazer, focando sempre em suas potencialidades para melhorá-las e nunca daquilo que ele não consegue fazer, que será incorporado ao trabalho pedagógico conforme os avanços do estudante. Para Cunha (2015, p. 114):

Para alguns alunos com autismo, em uma pesquisa na área de Geografia, por exemplo, a Linguagem poderá ser exercitada por meio de textos, explicativos, desenvolvendo a capacidade de leitura e da fluência verbal. Aprende-se o método científico de pesquisa. Para outros alunos com maiores comprometimentos, materiais mais simples, como o quebra-cabeça ou encaixes com diferentes temas, poderão desenvolver concentração, sequência lógica, organização do pensamento, controle motor e visório-motor, dentre outras habilidades.

Outra grande preocupação de uma gama de professores é com relação aos objetivos a serem alcançados com esses estudantes. Quando falamos de autistas “menos é sempre mais”, então os objetivos desejados e planejados devem estar de acordo com a realidade do estudantes, respeitando seu tempo de aprendizagem e valorizando suas capacidades. De forma geral não se trabalha com uma grande quantidade de objetivos, pois estes sempre serão retomados durante os atendimentos, isso por causa da diferente forma de organização mental do estudante autista e da sua dificuldade em compreender e processar informações. Segundo Schwarstzman (2014, p. 19):

Há indivíduos com TEA sem deficiência intelectual que podem apresentar habilidades cognitivas preservadas, como, por exemplo, habilidades visuo espaciais. Por outro lado, pessoas na mesma condição apresentam dificuldades ou déficits em habilidades de memória de trabalho, dificuldade para organizar e processar informações e para estabelecer prioridades para a execução de tarefas. Muitos desses prejuízos cognitivos associados a problemas de comportamento e de

comunicação interferem consideravelmente na adaptação de uma criança à escola e a contextos sociais e familiares em geral. Elas apresentam dificuldades para resolver problemas da vida diária, para comunicar-se de maneira eficaz, para manter relacionamentos sociais e para lidar com imprevistos e dificuldades diárias.

A atenção do professor para com o estudante com TEA é de extrema importância, pois o estudante nessas condições, quando necessita de mediação ou ajuda, não a solicitará como os demais. Isso em consequência dos problemas de interação e comunicação já elencados. De acordo com Schwarstzman (2014, p. 45): “Muitas vezes, crianças com TEA não sabem solicitar e pedir ajuda, agindo de forma inadequada. É muito importante ensinar às crianças quais são os comportamentos adequados para pedir o que precisam (verbal ou não verbal)”.

Para que o professor consiga trabalhar os conteúdos com esses estudantes, em sua maioria, é necessário que se faça adaptação curricular e utilize vários recursos, aliando elementos textuais, auditivos, gestuais, cartazes com desenhos. Schwarstzman (2014, p. 47) diz:

Nesses currículos devem ser contempladas as metas da escola para a idade e para o ano escolar da criança, em congruência com manejo comportamental adequado que possibilite a adaptação desse aluno ao currículo. Nos currículos adaptados é essencial o uso de dicas textuais (palavras escritas), auditivas (falas) e gestuais (físicas).

Discentes com TEA devem obedecer a regras e combinados como qualquer outro estudante. Isso deve ser ensinado a eles, pois, em consequência do transtorno, não conseguem estabelecer regras de convívio social ou convenções sociais, por exemplo, bater na porta antes de entrar, pedir por favor, agradecer. Muitas vezes, por não terem sido ensinados, eles são tachados como inconvenientes, sem educação, irritando aqueles com os quais têm convívio e não têm informações sobre sua patologia. Segundo Schwarstzman (2014, p. 44):

Muitas vezes, profissionais, pais e cuidadores não exigem nem se organizam para que crianças com TEA cumpram regras. Muitas vezes, acreditam que, pelo fato de uma criança ter autismo, ela não precisa seguir regras como as outras crianças, e deixam que decida o que quer fazer. Crianças com TEA devem ser treinadas para o cumprimento de regras. Utilize cartazes e figuras que orientem a criança em relação às tarefas e às atividades que ela precisa realizar ou a determinados tipos de comportamento em que ela deve se envolver, como, por exemplo, permanecer sentada.

O trabalho relacionado ao estudante com autismo para o professor da sala regular pode ser um grande desafio, pois, por diversos motivos já mencionados, ele irá destoar do grupo em ações, atitudes e comportamento. Estudantes com autismo necessitam que ordens ou comandos sejam dados de forma lenta, obedecendo a critérios do passo a passo. Caso o professor apenas entre em sala de aula e comece a passar o conteúdo no quadro, o estudante com TEA verá nessa situação um caos mental instalado, pois ele não conseguirá compreender que deve pegar o caderno da referida disciplina, abrir e copiar o conteúdo do quadro. Para o restante da sala, esse procedimento será o normal a ser realizado, mas, para ele, não passará de uma grande confusão. Dependendo do indivíduo, isso poderá levá-lo à desestruturação de comportamento e a agir de modo estranho para todos, porém se tratará apenas de uma forma de o discente dizer que não está bem e não está entendendo o que está acontecendo. Para Schwarstzman (2014, p. 43):

Vejamos o seguinte exemplo: Quando a professora diz aos alunos: “Abram o caderno, copiem o que estou escrevendo na lousa, leiam o enunciado e realizem as seguintes questões”, crianças com desenvolvimento típico podem não apresentar, em sua maioria, problemas para entender e realizar várias instruções simultâneas, mas uma criança com autismo pode ainda estar tentando entender a primeira ou a segunda parte do que a professora disse, não realizando com sucesso o que foi

pedido. Logo, é importante que se divida uma instrução complexa em várias instruções simples.

O professor do AEE também pode trabalhar os aspectos mencionados em parceria com o professor regente. Iniciar com ordem simples como: “Vamos pegar o caderno de Português. Vamos colocá-lo sobre a mesa. Agora abriremos e copiaremos o que será passado no quadro”. Ao agir dessa forma, o professor se certificará que o estudante com autismo está seguindo as instruções dadas; está entendendo o que está acontecendo na sala de aula; e está cumprindo com o que lhe é solicitado, como nos mostra Schwarztzman (2014, p. 43).

A apropriação de conhecimentos a respeito do TEA e das práticas educacionais propiciadoras de desenvolvimento das competências sociocognitivas desses estudantes precisa ocorrer tanto pelo professor da educação básica quanto do AEE. Porém, é necessário que o professor compreenda que o desenvolvimento dessas competências ocorre no espaço escolar com a turma em que o estudante está inserido. As necessidades que provêm do TEA no dia a dia escolar, exigem estratégias absolutamente articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser reproduzidas pelo estudante em outros ambientes sociais e de intervenção. O professor do AEE deverá orientar os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, promovendo recursos e na organização da rotina, de acordo com as particularidades de cada estudante e de cada escola. Os discentes com TEA deverão frequentar o AEE quando forem detectadas 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.

Dentre as várias intervenções que podem ser feitas com estudantes autistas a Arte é uma delas. De acordo com Dubois e Zillmer (2012, p. 37):

Acreditamos que o ensino da arte pode ser uma importante possibilidade para desenvolver a expressão e a criatividade nos alunos. Ao trazermos parte do universo cultural aos alunos, abrimos possibilidades de diálogo com a arte e os desafiamos aos processos de criação. Como autores de suas produções, colocam-se ao olhar do outro, e isso estabelece novos sentidos as suas expressões, recriadas e significadas a cada ato da criação, para reconhecimento de si e do outro, para a inserção na cultura.

O professor no AEE pode utilizar do recurso de atividades realizadas com a disciplina de Arte explorando sensações, texturas, cores, liberdade, criatividade, deixando o estudante livre para manusear os diversos tipos de materiais, como tintas, papéis, pincéis, massa plástica, lápis de cor, giz de cera, argila, cola, e picotar, rasgar, colar. Dessa forma, o estudante é motivado a se expressar de maneiras diferentes e formas, o que para ele é um experimento fantástico e de uma grande riqueza de possibilidades, fazendo que trabalhe o conhecimento de forma significativa e espontânea.

Após o trabalho das questões já mencionadas em âmbito individual, o estudante com autismo deve ser incorporado em atendimentos também em grupo, para que tenha contato com estudantes diferentes. Isso tornará a situação mais próxima da realidade da sala de aula regular, onde ele terá contato com vários outros discentes da sua sala e da escola na hora do intervalo.

Então, inicia-se ou dá-se continuidade ao trabalho que parte para o coletivo, para o social, campo em que os estudantes com autismo têm várias dificuldades de integração, por suas particularidades de visão do mundo e compreensão do outro, além de questões sensoriais e de estímulo.

Para tanto é necessário que o grupo tenha sido trabalhado sobre a condição do educando com autismo e o que é o TEA pelo

professor especializado. Pode-se trabalhar com vídeos educativos e explicativos que tratam do TEA, em linguagem simples e próxima à realidade da maioria dos estudantes. Esse mesmo trabalho deve ser orientado pelo professor do AEE na sala regular que o estudante frequenta, para que seus pares consigam compreender as dificuldades que seu colega com TEA terá de superar para estar na sala de aula e, conseqüentemente, se sinta integrado à turma e parte da escola.

Observar o comportamento do discente com autismo na hora do intervalo é de grande utilidade tanto para o professor da sala comum, quanto para o professor do AEE. Mais uma vez se faz vital a comunicação entre os professores que atendem esse estudante, principalmente para troca de informações e experiências de sucesso ou não, garantido um melhor atendimento ao discente com autismo. Segundo Schwarstzman (2014, p. 13),

Para interagir efetivamente com as pessoas, são necessárias habilidades sociais que englobam a capacidade de dividir espaços com outros de maneira adequada, de adaptar-se a diferentes contextos e de interpretar pensamentos e desejos dos outros. Dessa maneira, percebe-se o quanto essa habilidade é essencial para a interação, mas também para comportar-se adequadamente em diferentes contextos como a sala de aula e o ambiente de trabalho, entre outros.

Devemos levar em consideração que o estudante com TEA apresenta dificuldade em se colocar no lugar do outro, o que, conseqüentemente dificultará seu relacionamento com o grupo, assim como estabelecer laços de comunicação e troca. Ele se aproximará de outros somente para satisfação de uma necessidade imediata, como utilizar o colega como objeto, para ter acesso a um objeto que esteja dentro do seu interesse restrito, ao qual ele, por algum motivo, não consegue pegar ou alcançar. O trabalho em grupo, de forma sistemática e

contínua, o ajudará na compreensão do coletivo, trabalhando seu comportamento e facilitando sua convivência com seus pares.

Nesse momento do trabalho especializado, o planejamento para o atendimento desse estudante deverá contemplar atividades que favoreçam sua integração e inclusão. O professor deve então pensar no coletivo e na integração do grupo, o que se refletirá no restante do trabalho realizado na escola.

O papel do professor vai além de mediador do conhecimento entre discente e conteúdo. O professor torna-se mediador de “mundos”, pois, provavelmente, será um vínculo muito forte entre o estudante com autismo e o que o cerca. Indivíduos com TEA necessitam de suporte para se organizarem perante o mundo que os cerca e assim os ajude a estarem preparados de forma a antecipar o que irá acontecer, proporcionando ordem, estrutura e eliminando o caos. Como nos mostra Cunha (2015):

Assim, a pessoa com autismo passa a ter uma relação singular com tudo que é externo. Fixa-se em rotinas que trazem segurança, não interage normalmente com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseiam objetos adequadamente, gerando problemas de cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas. Aprende de forma singular. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento (CUNHA, 2015, p. 28).

O professor, ao se preparar para cumprir seu papel, necessita ter bem claro que não deve se angustiar com o estudante a sua frente; deverá respeitar seu ritmo, que é muito diferente dos demais; e entender que ele tem um modo especial de lidar com a realidade. Além disso, o professor deve estar sempre muito atento às habilidades desse estudante para que possa explorá-las de forma construtiva e perseverante.

A paciência com os estudantes também deve ser vista sempre com muito carinho, pois eles têm uma forma mais lenta de realizar suas atividades e responder aos estímulos ofertados. Isso não significa que não

estão gostando, mas apenas estão fazendo o que lhe foi proposto de forma que para eles não haja erros. São indivíduos metódicos e que necessitam finalizar todas as atividades que lhe são propostas.

De acordo com Schwarztzman (2014) “estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais”. Daí a necessidade de utilizarmos todos os recursos disponíveis para trabalharmos de uma forma direcionada aos estudantes com TEA, seja facilitando a comunicação, aumentando-a, seja colaborando com a sua inclusão, aproximando-o dos conteúdos trabalhados em sala ou para ajudá-los na interação social.

A tecnologia assistiva também cumpre papel de grande importância no atendimento educacional especializado. Utilizando computadores, *notebooks*, *tablets* e outros recursos, pode-se trabalhar com jogos *online*, vídeos e atividades que ajudam a manter e chamar atenção do estudante, como sons, cores, formas, luz e outras variantes que chamam a atenção do educando. É necessário ter na SRM um ambiente receptivo e convidativo, que fará com que o discente se sinta confortável, acolhido e seguro. Utilizar até mesmo músicas calmas e relaxantes pode ser de ajuda para acalmar o estudante e garantir seu bem-estar, eliminando a tensão, o estresse e a fadiga, fatores que podem desestruturar o estudante e não permitir que o professor cumpra o objetivo de incentivá-lo e ajudá-lo.

Infelizmente, nem todos os discentes com autismo são inseridos no ensino regular de forma ainda precoce, o que garantiria uma maior probabilidade de desenvolvimento e possível melhora para convivência em sociedade. Muitos ficam ainda em casa, por causa da superproteção que os pais exercem com receio de que seus filhos não sejam aceitos ou sofram repressão em mundo tão barulhento. Muitos chegam à escola com idade mais avançada e com comprometimento mais

aparente. Isso não deve desanimar o trabalho do professor especializado nem do professor de sala regular. Todos os estudantes devem ser estimulados e iniciados a partir do que já sabem fazer, sempre com afetividade e confiança. O trabalho direcionado aos estudantes com autismo deve ser feito sempre no passo a passo, para que eles consigam chegar aonde queremos.

Diante de tanto trabalho a ser realizado para o educando com autismo ou quaisquer outras deficiências em que há necessidade de atendimento especializado, a formação do professor é um fator preponderante e proporcionará uma prática pautada em princípios teóricos e referenciais que ajudarão no desenvolvimento do estudante e aumentarão a probabilidade de sucesso dele.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada na educação especial. Em se tratando do atendimento especializado para indivíduos com autismo, o professor também deve buscar a formação continuada para compreender o espectro e como este influencia a vida dos indivíduos que vivem essa realidade (BRASIL, 2009a).

Além de compreender as etapas do desenvolvimento e aprendizagem humana, o professor deve, à luz dos estudos e literatura, buscar formas e maneiras de como trabalhar a aprendizagem com uma deficiência tão peculiar e com particularidades ímpares. A LDB nº 9.394/1996, no artigo 59, parágrafo III, diz: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

O trabalho direcionado aos estudantes com autismo não é isolado, no qual somente o professor tem a incumbência de mediar o

desenvolvimento do estudo. Quanto mais este for estimulado e mais intervenções forem oferecidas, maiores serão as possibilidades de contribuir com seu desenvolvimento. Uma equipe multidisciplinar pode complementar o trabalho iniciado na escola, como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional e psicopedagogo, que darão contribuições importantes.

Considerações finais

Compreender o que é o autismo, como o TEA interfere na vida do indivíduo é a base para que aconteçam programas que trabalhem a inclusão dele na sociedade. Na escola não é diferente. Ele, como qualquer outro indivíduo, tem assegurado o acesso à escola regular e isso deve acontecer de forma que se sinta parte do todo e não algo diferente, estranho e alheio aos outros.

O professor deve promover, como mediador, intervenções pedagógicas que garantam a esses indivíduos, de forma planejada, sistematizada e organizada, os direitos de inclusão na escola regular. No AEE, o trabalho do professor especializado deve proporcionar uma organização de material apropriado ao nível do desenvolvimento de cada estudante. O uso de atividades estruturadas, ambientes organizados e uma rotina bem estabelecida serão de ajuda para nortear o trabalho do professor e ajudar o estudante a compreender sua realidade, e desenvolver suas potencialidades.

Para que ocorra a integração e inclusão, desse discente, é necessário que a escola ao recebê-lo, esteja preparada e entenda mais sobre o estudante. O que traz a necessidade do entendimento sobre o que é o autismo, como proceder acerca do estudante com autismo e como este aprende. Em consequência disso, será possível compreender suas emoções, suas vontades e seus desejos.

Para entender esse discente, o professor deve estabelecer vínculo por intermédio da confiança. A partir do vínculo estabelecido, será possível entender a realidade do estudante, para assim podermos descobrir suas preferências e como aprende, para a promoção de práticas pedagógicas adequadas. A aprendizagem do estudante com autismo acontece de forma visual e concreta, então devemos fazer do uso de materiais, atividades e recursos que estejam apoiados no concreto e visual.

A família deve ser envolvida no plano de intervenção para que, em lugar de superproteger esse indivíduo, trabalhe em conjunto com a escola, os professores e demais envolvidos, para que ocorra de fato a mediação dele e assim possa viver na sociedade em que está inserido e seja aceito pelos seus pares.

O olhar para o indivíduo com TEA não deve ser generalista e globalizado. Esse olhar necessita ser individual e sensível o suficiente para compreender que aquela criança não é simplesmente birrenta ou mal-educada, mas sim refém de uma situação que a isola do mundo e que torna suas diferenças ainda mais perceptíveis.

À primeira vista parece um trabalho de intervenção complexo e quase impossível de acontecer, porém, com o planejamento necessário, se tornará concreto e eficaz. Professores e demais educadores do ensino regular devem ser preparados para receber esse indivíduo e ajudá-lo a se sentir integrante do conjunto e não apenas aquele que dá trabalho; que não consegue fazer alguma atividade por não compreendê-la.

Certamente, tem-se muito a avançar em pesquisas e estudos sobre o autismo, mas devemos começar desde já a pôr em prática o que temos em estudos e pesquisas sobre o assunto e assim criarmos novas possibilidades para promovermos o desenvolvimento desses discentes e garantir seu direito a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

ARNAL, L. S. P. **Educação escolar inclusiva**: a prática pedagógica das salas de recursos. 2007 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA DE ALAGOAS. **Oficina para construção de material adaptado na abordagem TEACCH para alfabetização de crianças com autismo**. 2011. Disponível em: <<http://ama-alagoas.blogspot.com.br/2011/09/confirmado-10092011-oficina-para.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos**: um estudo a respeito da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2010.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Destaques: ações e programas do Governo Federal. **Caderno Destaques**, ano 2, n. 3, jul./ago. 2009b. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/caderno-destaques/edicoes-anteriores-lista-de-pdf/2010/caderno-destaques-edicao-de-marco-de-2010-portugues-colorido>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CUNHA, E. **Autismo na escola** : um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. São Paulo: Wak, 2015.

DUBOIS, R. C.; ZILLMER, P. J. **A Arte na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

IDEIA CRIATIVA. **Material de apoio método TEACCH**: autismo. 2012. Disponível em: <<http://www.ideiacriativa.org/2012/08/material-de-apoio-metodo-teacch-autismo.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

IACONO, J. P.; MORI, N. N. R. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: **Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul**, 5, 2004, Curitiba. Curitiba-PR.

ORRICO, M. **Algumas atividades TEACCH**. 2011. Disponível em: <<http://pedagogiadainclusaoescolar.blogspot.com.br/2011/01/algumas-atividades-teacch.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PROFESSORES COMPARTILHANDO ATIVIDADES. **Promovendo a aprendizagem para autistas**. 2013. Disponível em: <<http://professorescompartilhandoatividades.blogspot.com.br/2013/08/comunicacao-alternativa-e-metodo-teacch.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RAMIRES. V. R. R. **Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2003.

REFAZENDO - Assessoria Educacional Especial para TEAs. **Autismo: Sobre o TEA: história**. Disponível em: <<http://www.autismo.com.br/index.php>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

SÁNCHEZ-LOPEZ, P. O autismo. In: ROYO, M. Á. L.; URQUÍZAR, N. L. (Orgs.). **Bases pedagógicas da educação especial**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA, F. C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

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

SCHWARSTZMAN, J. S. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: Guia de orientação a professores. Memnon Edições Científicas Ltda: São Paulo, 2014.



PARTE III
OUTRAS PERSPECTIVAS

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS ÀS PESSOAS COM TEA: DA PRÉDICA À PRÁTICA

Laura Helena Pires

Introdução

É sabido que as primeiras observações acerca dos comportamentos considerados atípicos emitidos pelas crianças são, majoritariamente, observados pelos pais ou responsáveis e estes apontam o atraso no desenvolvimento da comunicação e da linguagem como fator desencadeante de investigação.

A partir daí, a família inicia uma série de movimentos em direção à aquisição de conhecimentos, avaliação e contribuição de diversos profissionais. Paralelamente, investem em intervenções que estimulam e potencializam a autonomia e a qualidade de vida. Esta fase é cercada por angústias e incertezas, envolve expectativas que antecedem, permeiam e perpassam o quadro sintomatológico até o fechamento do diagnóstico.

Tal percurso demanda, portanto, certo período de tempo no qual serão realizadas observações minuciosas e procedimentos padrões, a fim de excluir outras patologias ou possibilidades de diagnóstico diferencial. Transtornos comórbidos podem existir nessa condição e como tais requerem avaliação e estudo sistemático da relação entre os componentes basilares do autismo, envolvendo variáveis de ordem genética, cognitiva e ambiental.

Convém ressaltar que cada criança com autismo é única e não há estereótipos, traços físicos tampouco roupagens que designam se a

mesma se parece ou deixa de se parecer com indivíduos que apresentam TEA, uma vez que “nem todos são iguais e nem todos têm as mesmas características. Uns podem ser mais atentos, uns mais intelectuais e outros mais sociáveis, e assim por diante (FERREIRA, 2009, p. 15)”.

Nessa senda, destaca-se o ambiente escolar e a sua importância na elaboração de estratégias e adaptações que permitem a estes estudantes o desenvolvimento das suas capacidades acadêmicas, bem como, a instalação de habilidades sociais e cognitivas as quais vislumbram integração e interação com os demais colegas. Por fim, são muitos os desafios, mas o tripé escola, família e terapias somam forças e, quando afinadas, potencializam o desenvolvimento do discente com autismo.

O que é autismo?

Entende-se por Transtorno do Espectro Autista (TEA) uma condição permanente a qual atinge circuitos da esfera neurodesenvolvimental, este transtorno advém de uma série de desordens no desenvolvimento cerebral, antes, durante ou logo após o nascimento e engloba características marcantes no que tange às dificuldades na comunicação, defasagens na interação social e a manifestação de comportamentos que denotam interesses repetitivos e estereotipados.

Gadia et. al. (2004, p. 83), define o autismo como um transtorno “[...] de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.” Schwartzman (2011, p. 37) corrobora e acrescenta que essa condição é considerada:

[...] um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as

áreas de interação social, da comunicação e do comportamento.

Trata-se de um quadro complexo o qual exige atuação harmônica de uma equipe composta por domínios multidisciplinares. Seu diagnóstico abarca uma cuidadosa observação clínica e é realizado, em média até os três anos de idade, nele serão observados as incidências e as manifestações dos comportamentos supramencionados em diferentes contextos. Não há, portanto, um teste ou exame de cunho biológico que diagnostique o já referido transtorno.

O DSM-V pontua na sessão intitulada “dos transtornos do neurodesenvolvimento” os seguintes critérios diagnósticos no que tange o transtorno do espectro autista:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2014, p. 91).

Cabe ressaltar a importância e a necessidade do processo de avaliação percorrer todas as áreas do desenvolvimento humano e ela abrange o histórico desta pessoa e o seu funcionamento na vida cotidiana,

de maneira a analisar três instâncias: biológica, psicológica e social (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011).

Destaca-se, ainda, que as pessoas cujo diagnóstico é TEA partilham, na essência, dificuldades semelhantes, contudo as mesmas são externalizadas em diferentes intensidades. De acordo com DSM-V (APA, 2014), o TEA pode ser classificado em: grau leve (Nível 1), grau moderado (Nível 2) e grau severo (Nível 3) e tem como parâmetro a quantidade de apoio necessária para a realização das atividades individuais e adaptativas.

Pessoas com autismo podem apresentar alterações significativas na sensibilidade sensorial, ou seja, uma excitabilidade nos sentidos (audição, visão, olfato, tato e paladar) que podem ser intensificados para mais ou para menos. Isto pode causar-lhes ansiedade, irritação ou mesmo dor. É imprescindível que elas recebam um tempo para se acalmar e retomar à sua rotina.

Outras podem balançar o corpo de forma repetitiva, rodar ou girar objetos, falar a mesma frase ou palavra insistentemente, demonstrar interesses intensos e restritivos, balançar as mãos ou batê-las na mesa ou parede, como forma de criar sensação de alívio com algum estímulo desconhecido, com eventos estressores, ou ainda, lidar com situações agradáveis que lhe proporcionam alegria e satisfação.

Por fim, reitera-se que o TEA é um transtorno complexo e vai para além da sua complexidade, não há exatidão ou previsibilidades de aumento ou regressão dos sintomas, não há curas e sim controle dos sintomas, não há formas de precisar se a pessoa é muito ou só um pouco autista.

Ela tem autismo e é um ser humano, traz em si limitações e potencialidades inerentes ao homem, é capaz de amar e ser amada, é portadora de direitos e detentora da dignidade e como tal necessita de respeito, paciência e acolhimento.

Estratégias pedagógicas voltadas para estudantes com autismo

Conforme já discorrido, proporcionar aos discentes com autismo uma formação adequada e potencializadora é de suma importância, contudo a mesma não se resume à mera entrada no contexto escolar. Para além, necessita da viabilização de ações voltadas à capacitação do professor, à busca de informações e treinamentos destinados ao manejo comportamental dessa criança, bem como, promover adaptações curriculares que atendam às demandas específicas deste estudante.

O desenvolvimento da aprendizagem em sujeitos com TEA é variável, contudo, apresenta-se, majoritariamente, lento e gradativo, logo, caberá ao professor junto com o seu auxiliar adequar o conteúdo, o sistema de ensino e as formas de comunicação a serem utilizadas de acordo com a necessidade de cada estudante.

Acrescenta-se, nesse sentido, que o fator emoção é um grande aliado no processo de escolarização da criança, uma vez que afeto e aprendizagem estão interligados, nesse sentido os estudos ressaltam a importância desta relação para o desenvolvimento acadêmico satisfatório ao considerar que:

[...] a construção de sistemas educacionais inclusivos, em desenvolvimento, requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais (SILVA; ARANHA, 2005, p. 374).

Não obstante, o escopo do trabalho com autistas consiste no ensino de comportamentos funcionais, adequados e tem como estratégia fundamental a repetição e a persistência. Os comandos devem ser

simples, concisos e claros, e caso haja necessidade, recorre-se ao apoio visual concreto.

Fica evidente que as crianças com autismo aprendem melhor rendimento mediante a estimulação visual cuja:

[...] informação representa papel essencial pela sua natureza perceptual e concreta. Os dados apresentados visualmente não requerem uma capacidade simbólica mais complexa. A partir de objetos, inicialmente, e fotos e/ou imagens, subsequentemente, podemos auxiliar na compreensão e na expressão de enunciados, de instruções e de solicitação do cotidiano (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 270).

O estabelecimento de rotina e procedimentos que utilizam informações visuais constitui principal objetivo do TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), o qual ajuda o indivíduo com autismo a adequar-se dentro de suas possibilidades à sociedade e aos afazeres cotidianos em casa e no ambiente escolar.

Trata-se de um programa educacional e clínico, cuja prática é predominantemente psicopedagógica. Foi criado a partir de um projeto de pesquisa que buscou observar minuciosamente os comportamentos das crianças com autismo em várias situações e frente a diferentes estímulos ambientais, seus fundamentos baseiam-se no aporte teórico da linha comportamental e da psicolinguística (linguagem receptiva e a expressiva).

São utilizados cartões, fotos, figuras, pictogramas, desenhos ou símbolos, palavra escrita ou objetos sequenciados os quais indicam, visualmente, as atividades que serão desenvolvidas naquele dia no ambiente escolar.

Segundo a autora:

A programação da rotina é desenvolvida de acordo com a idade de desenvolvimento e cronológica do sujeito. Assim, como para uma criança pequena o período de atenção é mais curto e a necessidade de movimento é maior, para uma criança na idade escolar conseguir ficar atenta em atividades por períodos de uma hora, pode ser um objetivo facilmente alcançado (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 266).

O professor poderá auxiliar a criança com autismo utilizando a imitação, manifestando apoio oral e físico, inserindo fichas de comunicação e verbalizando dicas para alcançar o comportamento desejado. As aproximações deste devem ser reforçadas positivamente, de modo que o estudante se sinta motivado para responder aos comandos e assim, aumentará a probabilidade de ocorrência da resposta.

Considerações Finais

Intentou-se aclarar acerca do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), seus principais sintomas e graus de complexidade, com a apresentação dos déficits norteadores do processo diagnóstico (linguagem, comunicação e interação social) e discussão sobre algumas estratégias pedagógicas para ensinar este estudante.

Reitera-se a importância da permanência do mesmo no ambiente escolar, uma vez que este é promotor de desenvolvimento cognitivo, interacional e social. Torna-se evidente que a utilização de estratégias pedagógicas no ambiente escolar, voltada para o atendimento do discente especial são ferramentas capazes de despertar seu potencial e alegria em aprender.

Foi apresentado o programa de estimulação e pistas visuais que apoiam o professor no desenvolvimento e permitem adequação, dentro das possibilidades da criança, com o intuito de estimular o comportamento da mesma, para que se desenvolva de forma eficiente na

sociedade, promovendo sua independência em função de suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no Autismo Infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 43-54.

FERREIRA, J. C. P. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo**. Porto, 2009. Dissertação (Monografia em Educação Física); Faculdade de Desporto; Universidade do Porto, 2009.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S83-S94, 2004. Suplemento.

LEON, V.; OSÓRIO, L. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set./dez. 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. Brasília: Corde, 2011.

INTEGRAÇÃO SENSORIAL: ESTRATÉGIAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

*Gladys Graciela Paniago Miranda
Maira Cristiane Benites*

Introdução

As adaptações no ambiente educacional são essenciais para direcionar o processo de ensino e aprendizagem aos estudantes (KINNEALEY et al., 2012).

Anos de pesquisas para consolidar uma literatura que tem procurado construir uma base racional que sustente a utilização de conceitos de integração sensorial, essenciais para apoiar a participação das crianças com dificuldades proprioceptivas e/ou vestibulares na escola. Para tal, existem estudos sobre os recursos e estratégias proprioceptivas e/ou vestibulares para a modificação da sala de aula, uma vez que se acredita serem as estratégias mais promotoras de regulação (CASE-SMITH; WEAVER; FRISTAD, 2014; DUNN, 2008; PARHAM; MAILLOUX, 2014).

Ayres defendeu que o refinamento de funções primitivas, como por exemplo, o controle postural ou o equilíbrio, providenciados maioritariamente pelos sistemas proprioceptivo e vestibular, define o eixo sensório-motor para as funções superiores, tais como: competências acadêmicas, o comportamento autorregulatório e as competências motoras complexas (PARHAM; MAILLOUX, 2010).

A Integração Sensorial (IS) é a organização das sensações em que nosso cérebro nos dá frequentemente informações sobre as condições

do nosso corpo e sobre o ambiente a nossa volta. À medida que essas informações estão sendo organizadas, somos capazes de usá-las para nosso aprendizado, comportamento e percepção. Quando as mesmas se encontram desorganizadas, temos dificuldade de sentir e organizar nossas sensações.

Dr. Jean Ayres descreve a Integração Sensorial como “o processo neurológico que organiza as sensações do próprio corpo e do ambiente, fazendo com que seja possível o uso do corpo efetivamente no ambiente” (AYRES, 1972).

Assim, como um processo neurológico e inconsciente, a coordenação das sensações (audição, visão, tato, gustação, olfato, movimento, gravidade e posição) nos permite agir e responder às circunstâncias corretamente. A Integração Sensorial fornece as informações necessárias para aparelhar o corpo e a mente, uma vez que une todas as nossas sensações e dá sentido a elas. Por intermédio das experiências e da interação com o mundo, as crianças desenvolvem a Integração Sensorial. As habilidades e sensações são desenvolvidas por meio do brincar, as quais vão ajudar no desempenho acadêmico, desenvolvendo habilidades mais complexas, juntamente com a obtenção de sucesso nos diversos desafios da vida.

Todavia, alguns estudos evidenciam a relação entre as estratégias sensoriais, proprioceptivas e/ou vestibulares, e o desenvolvimento em sala de aula (BAGATELL et al., 2010; COLLINS; DWORKIN, 2011; UMEDA; DEITZ, 2011).

A integração sensorial de Ayres

A Terapeuta Ocupacional Dra. Anna Jean Ayres deu início aos seus estudos de Integração Sensorial (I.S.) culminando na década de 50. No decorrer de seu trabalho, encontrou novas técnicas para definir uma

variedade de problemas neurológicos e de aprendizagem em crianças e adolescentes, que até os dias atuais, ainda eram vistas como incompreensíveis: as Disfunções de Integração Sensorial (DIS). Após seu falecimento em 1988, muitos profissionais da mesma área continuam desenvolvendo pesquisas relacionadas ao processamento sensorial, fato que aprimorou o modelo teórico com desenvolvimento de testes, formulação de estratégias de intervenção estendendo-se a vários países.

O Terapeuta Ocupacional utiliza-se de avaliações padronizadas e estruturadas, para oferecer uma intervenção direcionada à crianças e adolescentes, de acordo com a Medida de Fidelidade© de Intervenção de Integração Sensorial Ayres®.

Fazendo-se uso da definição supramencionada de Ayres (1972) acerca da Integração Sensorial, pode-se inferir que a práxis está estritamente ligada a essa integração, com a capacidade de idealizar, planejar e executar as intervenções, comprometendo-as nas atividades da vida diária tais como: alimentação, vestuário, higiene pessoal, brincar, atividades escolares, participação social entre outras.

Segundo Pfeiffer et al. (2005), crianças com dificuldades de processamento sensorial normalmente sofrem de baixa autoestima, ansiedade, depressão ou agressividade, que resulta em problemas de participação social, de autorregulação e de habilidades sensório-motoras debilitadas. A disfunção da integração sensorial é decorrente da debilidade dos sistemas vestibular, proprioceptivo e tátil (WILBARGER, 1995).

O Terapeuta Ocupacional tem por objetivo proporcionar experiências sensoriais auxiliando a criança na organização de respostas mais adequadas, por intermédio de estímulos, como mediar a aprendizagem de novas habilidades, dentro das Atividades da Vida Diária (AVD) e Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD) do assistido.

As funções cerebrais

Ayres (1979) considerou a influência de algumas regiões cerebrais frente a esses estímulos: ligação do córtex com o tálamo, formação reticular, cerebelo e o sistema límbico, o que viabilizou e justificou sua aplicação. Esta abordagem neuro-anatômica também fundamentou outros estudos na área como Otero, Angarita e Arias (2010); Alves et al. (2011); Denève, Duhamel e Pouget (2007). Quando as respostas não são adequadas, podem resultar em déficits de aprendizagem, ou distúrbios específicos de modulação, percepção, coordenação motora e linguagem, e sinais comportamentais, que sugerem principalmente DIS - Déficit de Integração Sensorial (LANE; MILLER; HANFT, 2000). Estes sinais são comuns em diversos quadros de transtornos comportamentais ou neurológicos, como por exemplo, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral (PC), entre outros.

O processo da aprendizagem e a inclusão escolar

A aprendizagem ocorre desde o início da vida, mediada pelas experiências sensoriais, que estão sempre presentes. Ao integrar a percepção visual, auditiva e proprioceptiva, a criança aprende a bater palminhas; integrando a função proprioceptiva e visual, começa a fazer a preensão e soltar um objeto; com a integração do sistema vestibular e proprioceptivo, ela pula, corre; as sensações auditivas integradas com a percepção visual e proprioceptiva colaboram para a produção da fala e linguagem; e assim por diante até chegar à aprendizagem escolar e conteúdos complexos. Em síntese, comportamentos primários se especializam para compor comportamentos secundários funcionais (CHAMPGNE, 2006).

Para ocorrer aprendizagem é necessário contar com a habilidade do indivíduo de receber as informações do meio ambiente e do próprio corpo; processá-las; integrá-las a outras informações no SNC; usar as informações integradas para planejar e organizar o comportamento e produzir uma resposta adequada às necessidades do desenvolvimento (PARHAM, 1998). São etapas ordenadas e rápidas, numa estrutura cíclica de ação e reação, que se desenvolve com o aperfeiçoamento, em: habilidade para organização e concentração; autoestima, autoconfiança e autocontrole; capacidade para o pensamento e para o raciocínio abstrato; especialização dos hemisférios cerebrais; e aprendizagem acadêmica.

Assim essas mesmas crianças que antes passavam a maior parte de suas vidas privadas do convívio social, muitas vezes inseridas em escolas especiais, hoje, com as políticas de inclusão, estão frequentando a escola regular e expostas a todos os estímulos sensoriais comuns do ambiente escolar, sendo um lugar propício para que a criança tenha suas habilidades sensoriais estimuladas e/ou moduladas, mas é necessário reconhecer e recuperar a escola como um sítio de atmosfera essencial e originariamente inclusiva, facilitador dos processos de aprendizagem.

Terapia Ocupacional no contexto escolar

O acesso à educação é um direito universal. A Convenção dos Direitos das Crianças (NAÇÕES UNIDAS, 1989) determina que todas as crianças têm direito à educação primária, a qual deve desenvolver ao máximo a personalidade, talentos e competências da criança.

A educação é identificada no Enquadramento da Prática da Terapia Ocupacional como uma das áreas de desempenho-chave da criança e refere-se a “atividades necessárias para ser estudante, e participar no ambiente de aprendizagem” (AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION, 2008, p. 620). Esta é uma das principais

ocupações das crianças e inclui atividades acadêmicas (matemática, leitura e escrita) e não acadêmicas (recreio, cantina, casa-de-banho ou sala de terapia) (ROLEY et al., 2009; SCHNECK; AMUNDSON, 2010).

A mera permanência na escola não significa participar do processo de ensino/aprendizagem, para que efetivamente ocorra a participação de todos os estudantes no contexto escolar, é importante a implementação de um sistema de educação flexível, que permita responder à diversidade de características e necessidades dos indivíduos com necessidades educativas especiais (PORTUGAL, 2008). Portanto, foram criados apoios especializados que visam responder as necessidades dos estudantes com limitações significativas ao processo de ensino/aprendizagem e de sua participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O sucesso na escola requer, fundamentalmente, completar tarefas de leitura e escrita num ambiente repleto de distrações (J CASE-SMITH, 2014; TÄNZER, VON FINTEL; EIKERMANN, 2009). O nível elevado de input visual (ex.: sala cheia de gente que está interagindo entre si, a grande quantidade de trabalhos dos estudantes colocados nas paredes, a quantidade de luz existente) e sonoro (ex.: instruções da professora, ruído dos colegas da sala e, por vezes, dos corredores ou das salas ao lado) são fatores que tornam as salas de aula ambientes sensorialmente desafiantes e complexos (ASHBURNER; ZIVIANI; RODGER, 2008; J CASE-SMITH, 2014). Também a quantidade de input tátil é, algumas vezes, referida como um desafio à aprendizagem (ex.: aumento dos trabalhos de grupo em detrimento do trabalho individual aumenta o toque e o contato com os colegas) (ASHBURNER et al., 2008).

Associados a estes estímulos mais “clássicos”, tem-se ainda, aqueles dados pelas tecnologias de informação e materiais interativos, que requerem que outras competências sejam igualmente recrutadas. Embora o advento da aprendizagem interativa, por intermédio do uso do computador, jogos, instruções em multimídia e atividades interativas, tenha, sem dúvida, fomentado a motivação e o envolvimento na sala de aula, o que se traduziu num aumento da participação dos discentes (KUMAR; LIGHTNER, 2007). Uma consequência negativa foi o aumento dos desafios sensoriais (ASHBURNER et al., 2008).

Para qualquer criança o início da aprendizagem e as mudanças a que é exposta, acarretam sempre algum período de adaptação, mas para estudantes com alguma limitação, estas mudanças assemelham-se, muitas vezes, a obstáculos esmagadores que tem que superar, a fim de manter o foco nas atividades de sala de aula. Os educadores e professores de estudantes com necessidades educativas especiais são, continuamente, desafiados a encontrar formas de ajudar os seus discentes no ambiente escolar (THOMPSON, 2011; UMEDA; DEITZ, 2011). Com o propósito de diminuir as barreiras para a aprendizagem no âmbito educacional, tornou-se relevante fortalecer os serviços de apoio ao ensino, por outros profissionais ligados à promoção de um desenvolvimento global da criança mais harmonioso, como por exemplo, a terapia ocupacional (TO).

O TO que intervém em contexto escolar promove a participação nas ocupações, nomeadamente na educação – por meio do desenvolvimento de competências que promovam a participação na sala de aula; nas atividades da vida diária – vestir e despir para a aula de educação física, comer os lanches e o almoço, ir ao banheiro; nas atividades instrumentais da vida diária – utilizar a cadeira de rodas para se deslocar, comprar os lanches; nas atividades de trabalho – desenvolvimento de competências pré-vocacionais; no brincar e lazer –

brincar com os pares no recreio, participar nos jogos da turma, participação social – interação com os pares, professores e funcionários (BASIK; CAHILL, 2014).

A intervenção da TO aplica-se a vários níveis (BASIK; CAHILL, 2014; CENTRO DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE GAIA, 2015):

- Apoio no processo de avaliação de estudantes para educação especial;
- Colaboração no desenvolvimento de documentos como o Programa Educativo Individual, o Plano Individual de Transição, o Perfil de Funcionalidade;
- Intervenção direta no estudante, por intermédio do desenvolvimento de competências fulcrais para a participação numa ocupação;
- Consultoria junto de professores, pais e outros agentes educativos;
- Adaptações no ambiente e nas atividades de forma a torná-lo acessível ao discente.

Pesquisas apontam que uma criança em idade escolar deverá apresentar capacidades sensório-integrativas quase maduras (PARHAM; MAILLOUX, 2014). Nesta idade, a criança deve dedicar plena atenção às exigências acadêmicas, o que só ocorre quando existe uma integração das funções sensoriomotoras básicas, como por exemplo, manter a postura ereta e guiar os movimentos das mãos enquanto usa uma ferramenta (PARHAM; MAILLOUX, 2014). Assim a prática da TO, tem vindo a defender cada vez mais, que manifestações de aprendizagem lenta e pobre comportamento são, frequentemente, causados por uma integração sensorial desadequada (AYRES, 2005; PARHAM; MAILLOUX, 2014). Estes déficits de integração sensorial não são óbvios, e ocorrem em crianças em todo o mundo, causando alguns problemas na aprendizagem escolar (AYRES, 2005).

A maior parte das intervenções realizadas em sala de aula tem sido baseadas em modelos tradicionais de gestão de sala de aula, apesar

de serem de grande valor na adaptação de contextos facilitadores, desconhecem as questões sensoriais que podem estar subjacentes ao comportamento desadaptativo que pode aparecer neste contexto.

A teoria de integração sensorial foi desenvolvida por Ayres e por intermédio de sua concepção da neurobiologia, define como ocorre a organização das sensações, para serem usadas de forma a promover uma resposta adaptativa. (CASE-SMITH et al., 2010; PARHAM; MAILLOUX, 2014).

Grandes quantidades de informação sensorial entram no cérebro a todo o momento, provenientes de todos os sistemas sensoriais. Sem um fluxo de informação sensorial adequado, o cérebro pode incorrer em más interpretações, uma vez que gera o seu próprio input sob a forma de interpretações fantasiadas (PARHAM; MAILLOUX, 2014).

Ayres (2005) aludiu três níveis de modalidades sensoriais que providenciam informação importante sobre a própria pessoa e sobre o ambiente: (1) as sensações que informam sobre o que é externo ao corpo - tato, audição, paladar, olfato e a visão, (2) as sensações que dizem onde está o corpo no espaço e como se move – propriocepção, assim como a gravidade, o movimento da cabeça e o equilíbrio - vestibular e (3) a sensação que informa sobre o que se passa nos órgãos internos - receptores viscerais. Uma das contribuições mais importantes de Jean Ayres para entender o desenvolvimento da criança foi o seu foco no processamento sensorial, particularmente no que diz respeito às modalidades sensoriais mais proximais (vestibular, tátil e proprioceptivo). Do ponto de vista da integração sensorial, estas modalidades são enfatizadas porque são primárias e primitivas, e dominam a interação da criança com o mundo, nos primeiros anos de vida (até por volta dos 7-8 anos). Estas modalidades sensoriais, principalmente os sistemas proprioceptivo e vestibular, ainda são desconhecidas pela comunidade educativa.

Em 1972, Ayres citou que estas modalidades sensoriais estavam situadas em níveis mais baixos do sistema nervoso central, particularmente o tronco cerebral e tálamo. Devido à dependência das estruturas superiores do sistema nervoso central relativamente às estruturas inferiores, o aumento da eficiência ao nível do tronco cerebral e tálamo ampliava o funcionamento de nível superior. Este ponto de vista de Ayres comparou as correntes da neuropsicologia e da educação da época, uma vez que defendia que o refinamento de funções primitivas, como o controle postural ou o equilíbrio, favorecia a base sensório-motora para funções superiores, como as competências acadêmicas, o comportamento autorregulatório e as competências motoras complexas (PARHAM; MAILLOUX, 2010).

É importante salientar que a integração sensorial como base nos princípios de Ayres inclui componentes específicos, como o foco sobre a atividade com o propósito que requer uma resposta adaptativa e a participação ativa da criança (ROLEY; MAILLOUX, 2007). Como os conceitos que emanaram da teoria da integração sensorial de Ayres continuam evoluindo, alguns autores estão expandindo o trabalho original de Ayres, enquanto outros podem, eventualmente, levar a perspectivas diferentes. Por exemplo, a pesquisa na área de modulação sensorial realizada nos últimos anos por Winnie Dunn, vem expandindo o trabalho de Ayres (ROLEY; MAILLOUX, 2007).

Miller et al. (2007) propuseram uma mudança de paradigma em relação à terminologia. A proposta incluía chamar a disfunção de integração sensorial, perturbação do processamento sensorial para os padrões de déficit, e manter o nome original para descrever o problema clínico. As razões pelas quais os autores sugerem esta mudança deve-se ao fato de que eles acreditam que o termo para a “perturbação” precisa ser diferenciado do termo para a teoria e intervenção. Além disso, em termos neurofisiológicos, a definição de “integração sensorial” aplica-se a um

processo celular neurofisiológico, em vez de uma resposta comportamental a estímulos sensoriais, como mencionado por Ayres (MILLER et al., 2007). Com esta mudança, o processo de reconhecimento e interpretação da integração sensorial, segundo Ayres, torna-se mais universal.

O processamento sensorial, segundo a perspectiva recentemente avançada, inclui receber, modular, integrar, interpretar e responder a informação sensorial (DUNN, 2007). A perturbação do processamento sensorial leva a interpretações erradas das informações sensoriais fornecidas pelo ambiente, o que leva a respostas exageradas ou reduzidas a essa informação (ARNWINE, 2007). Apesar dos diversos estudos desenvolvidos, especialmente nos últimos anos, que sustentam a importância, por exemplo, dos dados-chave providenciados pelos sistemas: tátil, vestibular e proprioceptivo no desenvolvimento da leitura e escrita. As necessidades sensoriais como possível motivador do comportamento humano regulado, podem ser ignoradas ou não tratadas devido à falta de conhecimento de estratégias para avaliação e intervenção (KINNEALEY et al., 2012).

Nos últimos anos, investigadores têm procurado construir uma base racional que sustente a mais-valia da aplicação de conceitos de processamento sensorial, fundamentais para apoiar a participação das crianças com dificuldades proprioceptivas e/ou vestibulares na escola. Para tal, tem referido e estudado o recurso à estratégias proprioceptivas e vestibulares para a modificação do contexto escolar (BAGATELL et al., 2010; BUCKLE et al., 2011; COLLINS; DWORKIN, 2011; FEDEWA; DAVIS; AHN, 2015; FEDEWA; ERWIN, 2011; HODGETTS; MAGIL-EVANS; MISIASZEK, 2011). Este tipo de intervenção em contexto, é uma forma de intervenção por excelência, uma vez que está inserida dentro das rotinas de sala de aula, sem necessidade de retirar a criança das tarefas em que se deve envolver. Além disso, o tempo no qual a criança está

recebendo o estímulo é mais prolongado do que o tempo habitual de uma sessão terapêutica (DUNN, 2008).

May-Benson e Koomar (2010) reviram a evidência acerca da eficácia das intervenções que usam a abordagem de integração sensorial em crianças e adolescentes, cuja integração sensorial e padrões de processamento estão a interferir com a participação na vida cotidiana. Esta síntese de evidência sugere que a abordagem pode trazer resultados positivos nas habilidades sensório-motoras e planejamento motor; socialização, atenção e regulação comportamental; leitura; e metas individualizadas.

Entre uma imensidão de estratégias proprioceptivas e/ou vestibulares, que são passíveis a serem usadas em sala de aula, há três que vem sendo bastante estudadas: o uso de coletes pesados, de bolas de terapia em substituição das cadeiras e as almofadas de terapia colocadas em cadeiras standard (BAGATELL et al., 2010; Dunn, 2007). Apesar de ser pouco estudada, porém se encontra dentro das estratégias proprioceptivas e/ou vestibulares, referida por alguns autores, também é comum a utilização de fidgets (objetos para segurar e manipular) durante as atividades de sala de aula (BAGATELL et al., 2010). O uso de uma pastilha elástica, como forma de informação proprioceptiva, tem sido referido como um chamariz para benefícios na concentração dos estudantes, no entanto, não há evidências que sustentem esta afirmação (TÄNZER et al., 2009).

Dentro das estratégias mais utilizadas, os coletes pesados são amplamente empregados como uma estratégia sensorial, uma vez que é um meio de proporcionar input de peso, que fornece pressão no tronco, o que ativa o sistema proprioceptivo (MULLIGAN, 2014). Este tem um efeito calmante e organizativo sobre o sistema nervoso, o que ajuda as crianças na concentração e organização, para o trabalho na escola (BUCKLE et al., 2011; COLLINS; DWORKIN, 2011; DUNN, 2007; HODGETTS; MAGIL-EVANS; MISIASZEK, 2011; QUIGLEY et al., 2011).

Inicialmente, os coletes pesados foram usados para melhorar a postura e equilíbrio (especialmente em crianças com paralisia cerebral); no entanto, têm sido cada vez mais usados na promoção da autorregulação (OLSON; MOULTON, 2004).

Os coletes podem ser construídos de forma barata a partir de materiais que são atraentes e não se destacam como uma "peça de vestuário terapêutica", para que a criança não pareça diferente dos seus pares. A colocação dos coletes pode ser feita por professores (sob a orientação de um TO) sem remover a criança da sala de aula. Eles podem ser usados durante as atividades no ambiente de aprendizagem da criança (VANDENBERG, 2001).

Não há protocolos normalizados sobre o uso de coletes pesados, em termos de tempo utilizado ou quantidade de peso que deve ser colocado (BUCKLE et al., 2011).

Por outro lado, a bola de terapia como cadeira, consiste no uso de uma bola de terapia estabilizada com anel ou com "pés" na parte inferior, em vez da cadeira típica de sala de aula (BAGATELL et al., 2010; BUCKLE et al., 2011; SCHILLING et al., 2003). Usualmente, a bola de terapia é usada, quer para atividades recreativas, quer para o treino em contexto clínico para exercícios de controle postural, equilíbrio e fortalecimento do tronco e membros (NAYAK; KUMAR; BABU, 2012). Este dispositivo permite uma gama de exercícios, que são baseados na capacidade do utilizador de se mover em conjunto com o movimento da bola. Durante a execução do exercício, a bola servirá como suporte para o corpo no decorrer do movimento (KUMAR; VASANTHI, 2012).

A bola tem sido considerada uma excelente alternativa à cadeira, em escolas e escritórios, fornecendo uma base de suporte dinâmico e ativo, mediada pela utilização de uma superfície instável. Este tipo de superfícies exige à pessoa um maior controle postural, para manter

uma postura sentada ereta, o que ativa os sistema proprioceptivo e vestibular (O'SULLIVAN et al., 2012; SCHULT et al., 2013).

Já a almofada consiste num dispositivo circular e insuflável que é colocado no assento da cadeira e possui duas superfícies, uma lisa e uma rugosa, podendo ser utilizada uma ou outra superfície, consoante a necessidade de estímulo adicional tátil do estudante, o qual é proporcionado pela superfície rugosa da almofada (PFEIFFER ET AL., 2008; UMEDA; DEITZ, 2011). A almofada foi originalmente concebida e utilizada para treino de força de tronco e equilíbrio, uma vez que permite movimento de tronco mais significativo do que a cadeira, o que ativa os sistema proprioceptivo e vestibular, tal como a bola (WANG et al., 2014).

Os assentos dinâmicos, independentemente de ser a bola ou a almofada, têm sido associados a benefícios na mobilidade do tronco, maior contração dos músculos, maior controle e consciência da posição do corpo (O'SULLIVAN et al., 2012; WANG et al., 2014). Além disso, tem sido sugerido para a melhora do conforto no ato de sentar, estimulando especialmente a cervical, ombro, lombar, quadril e joelhos (AL-EISA; BURAGADDA; MELAM, 2013; SCHULT et al., 2013).

Fatores como a ativação dos músculos profundos do tronco, o aumento da consciência corporal, a possível ativação dos músculos dos membros inferiores, e a manutenção da posição de sentado ereta e alinhada verticalmente, são fontes de informação proprioceptiva e vestibular, que a bola e a almofada podem promover (AYRES, 2005; KIRN; STARC, 2014; MULLIGAN, 2014). Sabe-se que o processamento sensorial eficiente é considerado essencial para o funcionamento ocupacional otimizado, incluindo a capacidade de aprender e modular o comportamento (AYRES, 2005). Com a quantidade de input sensorial adicional recebido por este tipo de assento é expectável que, quando é dada às crianças a oportunidade de se sentarem ativamente, elas mantenham um nível de excitação ótimo, para a aprendizagem (BAGATELL 2010 et al., 2010;

BUCKLE et al., 2011; FEDEWA; ERWIN, 2011). Assim, tem sido referido que este tipo de intervenção fornece estímulos proprioceptivos e vestibulares que podem ser usados, para promover a atenção em crianças com uma variedade de perturbações de base sensorial (BAGATELL et al., 2010), como crianças com dificuldades de atenção, PHDA (WU et al., 2012) ou PEA (SCHILLING; SCHWARTZ, 2004).

Apesar de ambas as estratégias proporcionarem movimento enquanto se está sentado, a almofada fornece menos instabilidade e, como tal, menos input proprioceptivo e vestibular (WANG et al., 2014). Por outro lado, apresenta como vantagem ser mais facilmente transportável, relativamente barata e menos perturbadora, uma vez que pode ser facilmente utilizada com pouco estigma para o usuário ou distração dos outros discentes da turma. Embora a almofada seja uma forma de intervenção atualmente utilizada em ambiente de sala de aula, a pesquisa é ainda muito limitada comparativamente com a bola (PFEIFFER et al., 2008; UMEDA; DEITZ, 2011).

Os contextos (casa, escola, comunidade) em que as crianças se movem têm uma influência direta nos seus níveis de participação e cabe ao TO, como membros de uma equipe alargada de profissionais, que pretendem contribuir para uma escola inclusiva, ajudar à compreensão da interação entre as capacidades da criança, as exigências da tarefa e a complexidade do contexto, de forma a potencializar a participação das crianças (RODGER, 2010).

No quadro da equidade educativa, a escola inclusiva visa responder às necessidades educacionais dos estudantes por meio da “adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (PORTUGAL, 2008, p. 155). Torna-se pertinente explicar o uso deste tipo de estratégias no contexto de sala de aula. Além disso, o TO, no seio da equipe de profissionais no contexto educacional contribui de forma

significativa, tanto nas medidas para os estudantes, como na determinação dos fatores contextuais que podem interferir no desempenho acadêmico e não acadêmico (LIN et al., 2012; PFEIFFER et al., 2008).

Considerações finais

O impacto de estratégias proprioceptivas e/ou vestibulares em sala de aula, na melhoria do desempenho escolar de crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem, nem sempre é fácil. Justificar a introdução de alterações tão significativas em sala de aula para professores, diretores e demais funcionários da escola, requer que o terapeuta ocupacional - nomeadamente o que trabalha em contexto educacional - seja respaldado em pesquisas de base científica, para confirmar a eficácia dessas estratégias no processo de ensino/aprendizagem do estudante com necessidade educacional especial.

Com efeito, se o professor não vir a estratégia usada como uma mais-valia, não vai implementá-la na sua sala de aula, independentemente da opinião de outros profissionais, uma vez que o professor é a maior influência no contexto escolar da criança. Assim sendo, seria pertinente o desenvolvimento de estudos com o envolvimento de professores, como parte da equipe de investigação, de forma a verificar o efeito e pertinência da inclusão deste tipo de estratégia no seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

AL-EISA, E.; BURAGADDA, S.; MELAM, G. R. **Effect of therapy ball seating on learning and sitting discomforts among Saudi female students**. Biomed Res Int, 2013.

ALVES, A. A.; SILVA, K. C.; CAMPOS, L. C. C. C.; RUAS, T. C. B.; MARTINI, G. Integração sensorial e a abordagem da terapia ocupacional na neuropsiquiatria. **Temas desenvolvimento**, v. 17, 2011.

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Occupational therapy practice framework: Domain and process (2 ed.). **American Journal of Occupational Therapy**, v. 62, p. 625–683, 2008. doi: 10.5014/ajot.62.6.625.

ASHBURNER, J.; ZIVIANI, J.; RODGER, S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 62, n. 5, p. 564-573, 2008. doi: 10.5014/ajot.62.5.564.

AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1972.

AYRES, A.J. **What's Sensory Integration?** An Introduction to the Concept. In: *Sensory Integration and the Child: 25th Anniversary Edition*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 2005.

AYRES, J. **Sensory integration and the child**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1979.

BAGATELL, N. et al. Effectiveness of Therapy Ball Chairs on Classroom Participation in Children With Autism Spectrum Disorders. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 64, n. 6, p. 895-903, 2010. doi: 10.5014/ajot.2010.09149.

BASIK, S.; CAHILL, S. School-Based Occupational Therapy. In: CASE-SMITH, J.; O'BRIEN, J. C. (Eds.). **Occupational Therapy for Children and Adolescents** (6 ed). Missouri: Mosby Elsevier, 2014.

BUCKLE, F.; FRANZSEN, D.; BESTER, J. The effect of the wearing of weighted vests on the sensory behaviour of learners diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder within a school context. **South African Journal of Occupational Therapy**, v. 41, n. 3, p. 36-42, 2011.

CASE-SMITH, J. An Overview of Occupational Therapy for Children. In: CASE-SMITH, J.; O'BRIEN, J. C. (Eds.). **Occupational Therapy for Children** (7 ed). Missouri: Mosby Elsevier, 2014.

CASE-SMITH, J. An Overview of Occupational Therapy In: CASE-SMITH, J.; O'BRIEN, J. C. (eds.). **Occupational Therapy for Children** (6 ed). Missouri: Mosby Elsevier, 2010.

CASE-SMITH, J.; WEAVER, L. L.; FRISTAD, M. A. A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. **Autism**, p. 1-16, 2014. doi: 10.1177/1362361313517762.

CENTRO DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE GAIA. **Necessidades Especiais de Educação: O Terapeuta Ocupacional em Contexto Escolar**. Estoril: Editora CERCICA, 2015

CHAMPGNE, T. **Sensory modulation environment: Essential elements of occupation**. Southampton MA: Champgne Conferences & Consultation, 2006.

COLLINS, A.; DWORKIN, R. J. Pilot Study of the Effectiveness of Weighted Vests. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 65, n. 6, p. 688-694, 2011. doi: 10.5014/ajot.2011.000596

DENEVE, S.; DUHAMEL JR.; POUGET, A. Optimal sensorimotor integration in recurrent cortical networks: a neural implementation of Kalman filters. **Journal Neuroscience**, v. 27, 2007.

DUNN, W. Sensory processing as an evidence-based practice at school. **Physical and Occupational Therapy in Pediatrics**, v. 28, p. 137–140, 2008. doi: 10.1080/01942630802031818.

DUNN, W. Supporting Children to Participate Successfully in Everyday Life by Using Sensory Processing Knowledge. **Infants & Young Children**, v. 20, n. 2, p. 84–101, 2007. doi: 10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d.

FEDEWA, A. L.; ERWIN, H. E. Stability balls and students with attention and hyperactivity concerns: implications for on-task and in-seat behavior. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 65, n. 4, p. 393-399, 2011.

FEDEWA, A.; DAVIS, M. A. C.; AHN, S. Effects of stability balls on children's on-task behavior, academic achievement, and discipline referrals: A randomized controlled trial. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 69, n. 2, 2015. doi: 10.5014/ajot.2015.014829

HODGETTS, S.; MAGILL-EVANS, J.; MISIASZEK, J. Effects of weighted vests on classroom behavior for children with autism and cognitive

impairments. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 5, n. 1, p. 495-505, 2011. doi: 10.1016/j.rasd.2010.06

KINNEALEY, M. et al. Effect of Classroom Modification on Attention and Engagement of Students With Autism or Dyspraxia. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 66, n. 5, p. 511-519, 2012. doi: 10.5014/ajot.2012.004010.

KIRN, B.; STARC, V. A Video System for Measuring School Children Sitting Posture Dynamics. **International Journal of Ergonomics**, v. 4, n. 3, p. 33 – 39, 2014.

KUMAR, A. S.; VASANTHI, G. Effect of Swiss Ball and Crunches on Muscular Strength and Abdominal Strength. **Asian Journal of Science and Technology**, v. 2, n. 1, p. 89-92, 2012.

LANE, S. J.; MILLER, L. J.; HANFT, B. E. Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 2: Sensory Integration Patterns of Function and Dysfunction. **Sensory Integration Special Interest Section Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 1-3, 2000.

MAY-BENSON, T. A.; KOOMAR, J. A. Systematic Review of the Research Evidence Examining the Effectiveness of Interventions Using a Sensory Integrative Approach for Children. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 64, p. 403-414, 2010. doi: 10.5014/ajot.2010.09071.

MILLER, L. J. et al. Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 61, p. 135–140, 2007. doi: 10.5014/ajot.61.2.135.

MILLER, L. J.; LANE, S. J. Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 1: Taxonomy of neurophysiological processes. **Sensory Integration Special Interest Section Quarter**, v. 23, n. 1, p. 1-4, 2000.

MILLER, L. J.; NIELSEN, D. M.; & SCHOEN, S. A. **Attention deficit hyperactivity disorder and sensory modulation disorder**: A comparison of behavior and physiology. *Research in Development*, 2012.

MULLIGAN, S. **Occupational Therapy Evaluation for Children**: A Pocket Guide (2 ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2014.

NAYAK, A.; KUMAR, K. V.; BABU, S. K. Does Training on Swiss Ball Improve Trunk Performance after Stroke? - A Single blinded, quasi

experimental study design. **Indian Journal of Physiotherapy and Occupational Therapy**, V. 6, n. 1, p. 172-175, 2012.

OLSON, L. J.; MOULTON, H. J. Use of weighted vests in pediatric occupational therapy practice. **Physical & occupational therapy in pediatrics**, v. 24, n. 3, p. 45-60, 2004. doi: 10.1300/J006v24n03_04 .

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Fact Sheet**: A summary of the rights under the Convention on the Rights of the Child. UNICEF, 1989.

PARHAM, L. D. The relationship of sensory integrative development to achievement in elementary students. **Occup. Therapy j. Research**. v. 18, p. 105-127, 1998.

PARHAM, L. D.; MAILLOUX, Z. Sensory Integration. In: CASE-SMITH, J.; O'BRIEN, J. C. (Eds.), **Occupational Therapy for Children** (6 ed). Missouri: Mosby Elsevier, 2010.

PARHAM, L. D.; MAILLOUX, Z. Sensory Integration. In: CASE-SMITH, J.; O'BRIEN, J. C. (Eds.), **Occupational Therapy for Children** (7 ed). Missouri: Mosby Elsevier, 2014.

PFEIFFER, B. et al. Effectiveness of disc 'O' sit cushions on attention to task in second-grade students with attention difficulties. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 62, n. 3, p. 274-281, 2008. doi: 10.5014/ajot.62.3.274

PFEIFFER, B. et al. Sensory modulation and affective disorders in children and adolescents with asperger's disorder. **Am. J. Occup. Ther.** v. 59, p. 335–345, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 3, de 7 de Janeiro de 2008. **Diário da República**, 1.ª série, nº 4: Lisboa, 2008.

QUIGLEY, S. P. et al. Effects of a weighted vest on problem behaviors during functional analyses in children with Pervasive Developmental Disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 5, p. 529-538, 2011.

REICHOW, B. et al. Brief report: Effects of pressure vest usage on engagement and problem behaviors of a young child with developmental delays. **J Autism Dev Disord**, v. 39, n. 8, p. 1218-1221, 2008. doi: 10.1007/s10803-009-0726-3

RODGER, S. Becoming more Occupation-centred When Working with Children. In: RODGER, S. (Ed.). **Occupation-centred Practice with Children: A Practical Guide for Occupational Therapists** (p. 21-44). Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

ROLEY, S. S.; MAILLOUX, Z. Understanding Ayres Sensory Integration. **OT Practice**, v. 12, n. 17, 2007.

SCHAAF, R. C.; DAVIES, P. L. Evolution of the Sensory Integration Frame of Reference. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 64, n. 3, p. 363–367, 2010. doi: 10.5014/ajot.2010.090000.

SCHILLING, D. L. et al. Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity disorder: Therapy balls versus chairs. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 57, n. 5, p. 534-541, 2003.

TÄNZER, U.; VON FINTEL, A.; EIKERMANN, T. Chewing gum and concentration performance. **Psychological Reports**, v. 105, n. 2, p. 372-374, 2009. doi: 10.2466/PRO.105.2.372-374

THOMPSON, C. J. Multi-Sensory Intevention: Observational Research International. **Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, 2011.

UMEDA, C.; DEITZ, J. Effects of Therapy Cushions on Classroom Behaviors of Children With Autism Spectrum Disorder. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 65, n. 2, p. 152-159, 2011. doi: 10.5014/ajot.2011.000760.

VANDENBERG, N. L. (2001). The use of a weighted vest to increase on-task behavior in children with attention difficulties. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 55, n. 6 p. 621-628, 2001.

WANG, H., et al. The effect of active sitting on trunk motion. **Journal of Sport and Health Science**, v. 3, n. 4, p. 333-337, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2013.09.006>

WILBARGER, P. The sensory diet: Activity programs based on sensory processing theory. **Sensory Integration: Special Interest Section Newsletter**, v. 18, n. 2, p. 1-4, 1995.

A FONOAUDIOLOGIA E O INDIVÍDUO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Priscila Viração

Introdução

A comunicação é a base para as interações sociais e emocionais entre as pessoas. A capacidade de comunicar é complexa, envolve o desenvolvimento de habilidades verbais e não verbais e também a capacidade de usá-las de maneira adequada no contexto social.

As pessoas típicas aprendem a se comunicar por intermédio de um processo de desenvolvimento da intencionalidade, sendo este o uso significativo do comportamento verbal (fala, gestos, ações) para a interação com outras pessoas. Porém, quando se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desenvolvimento da comunicação não costuma acontecer da mesma maneira.

A comunicação das crianças com o espectro tem várias particularidades e não segue o mesmo percurso de desenvolvimento observado em crianças típicas.

Linguagem no TEA

A linguagem é um exemplo de função cortical superior, e seu desenvolvimento se sustenta, por um lado, em uma estrutura anatomofuncional geneticamente determinada e, por outro, em um estímulo verbal que depende do ambiente (CASTANO, 2003).

A linguagem sempre representa um aspecto fundamental do quadro clínico da criança com TEA, independentemente da abordagem

conceitual, da hipótese etiológica e do critério diagnóstico. (FERNANDES, 1996).

Ao discutir sobre a aquisição da linguagem, Franchi (1976) afirma que adquirir a fala significa muito mais do que adquirir um conjunto de regras.

Quando se aprende a falar não se adquire apenas um conjunto de “funções” e os modos e características de expressá-los, nem isso ocorre em consequência do exercício de diferentes atos efetivos de linguagem ou de assimilação de convenções e do domínio de um formulário de policiamento da prática “comunicativa”.

Aprender a falar é também dominar e desenvolver sistemas de regras formais recursivas que permitem, a partir de elementos iniciais mais simples, construir as estruturas abstratas que se realizam em infinitas orações, servindo às mais diversas necessidades de manifestação das experiências humanas.

Franchi (1976) ainda complementa que a função comunicativa da linguagem depende do sucesso com que se exerça a sua função construtivo-representativa e imaginativa. A linguagem é uma atividade constitutiva, um processo contínuo de elaboração e reelaboração de categorias, de valores, de pensamentos.

A linguagem verbal de crianças com TEA pode apresentar algumas alterações, como a escolha de palavras pouco usuais, inversão pronominal, ecolalia, discurso incoerente, alteração de prosódia, não resposta a questionamentos, o que leva a um distúrbio de comunicação (RAPIN; DUNN, 2003).

Os estudos evoluíram para a noção de que o ponto central das alterações de linguagem associadas aos distúrbios do espectro autístico está relacionado com o uso funcional da linguagem e seu desenvolvimento sócio-cognitivo (GHAZIUDDIN ,1996; GUZDER J ET ALL.,1996; SZATMARI et al.1986; CAMPELO et al 2009).

O aspecto sintático, segundo Rapin (2005), é o mais afetado em crianças com autismo. Tais sujeitos, conforme o autor, geralmente apresentam uma fala com vocabulário sem elementos coesivos, característicos de uma fala telegráfica. Tal alteração, na maioria das vezes, causa a ininteligibilidade para o interlocutor, uma vez que os enunciados da criança tornam-se curtos e sem estrutura sintática. De modo geral, o domínio de estruturas linguísticas flexíveis essenciais para a compreensão da linguagem falada, como pronomes, verbos, adjetivos e conjunções, geralmente está prejudicado na criança com autismo.

A ecolalia é comumente definida como a repetição da fala do outro. Este sintoma vem sendo mencionado desde as primeiras descrições do Transtorno do Espectro Autista. Tal comportamento pode ocorrer em pouco tempo ou imediatamente após a fala modelo (ecolalia imediata), ou ainda, após um tempo significativamente maior de sua produção (ecolalia tardia). Desde então, estas têm sido consideradas as duas categorias mais conhecidas de ecolalias identificadas na linguagem de indivíduos autistas. Porém há ainda a situação em que podem ser feitas modificações da emissão ecoada, seja imediata ou tardia, para fins comunicativos (ecolalia mitigada).

Independente da forma como a ecolalia aparece, o que prevalece é a dúvida do quanto tal comportamento pode ser aproveitado, para incentivarmos a comunicação.

Tendo em mente que a aprendizagem acontece por intermédio da imitação do comportamento do outro, tal habilidade em ecoar é propícia ao desenvolvimento da linguagem, levando em consideração principalmente o fato de que, no desenvolvimento normal, as pessoas passam por um período muito significativo de ecolalia. Porém é necessária muita atenção para que tal comportamento ecóico não se torne patológico. A habilidade de ecoar se torna inabilidade a partir do momento em que o conteúdo da informação está afetado, comprometendo as trocas

comunicativas e, conseqüentemente, dificultando as interações sociais. Faz-se necessário chamar a atenção para o fato de que a fala ecológica é alvo de discussões na literatura fonoaudiológica.

Cabe destacar, entretanto, que os estudos mais recentes sobre a ecolalia procuram atribuir sentido a esta forma de comunicação. Pela heterogeneidade indefinível de falas consideradas ecológicas, como é encontrado em diversos estudos, deve-se entender a ecolalia como um acontecimento que faz parte do todo de uma fala. A singularidade dos sujeitos e dos processos vividos por ele deve ser valorizada. Lima (2004) chama a atenção para a importância de uma nova “escuta”, que resulta em novas perspectivas terapêuticas.

Podemos também observar dificuldades no uso funcional da linguagem de indivíduos com TEA. Seus enunciados não são contínuos apresentando dificuldade em engajar uma conversa, em fornecer informações, e principalmente em expressar suas ideias. Na maioria dos casos parece não saber o que são e para que servem as palavras. Essa perturbação no uso da linguagem, segundo Wing (1985), causa dificuldades em entender perguntas, orientações ou piadas simples.

A Avaliação Fonoaudiológica

A avaliação clínica de linguagem é uma das etapas do processo que envolve a atuação fonoaudiológica, sendo imprescindível o conhecimento e o uso de ferramentas técnicas, especificamente ligadas a Fonoaudiologia e à comunicação humana. No caso do TEA a avaliação de linguagem é de extrema importância, uma vez que neste quadro a Linguagem é um aspecto notadamente comprometido. Esta avaliação é realizada com ênfase nos aspectos de linguagem, nos quais são avaliados as habilidades: fonologia, sintática, semântica, vocabulário, pragmática, competências metalinguísticas (incluindo leitura, escrita, interpretação de

inferência, ambiguidade e metáfora, dentre outras), maturidade simbólica e atenção compartilhada.

Existe no Brasil a escassez de instrumentos formais e objetivos, disponíveis comercialmente e indicados para avaliação e diagnóstico na Fonoaudiologia, na área de linguagem infantil, temos comercialmente

disponíveis o Teste ABFW - avaliação das áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática (ANDRADE et al., 2004); um Protocolo de Observação Comportamental (PROC) (ZORZI; HAGE, 2004) e a Avaliação da linguagem infantil (GIUSTI; BEFI-LOPES, 2008). Muitos instrumentos encontram-se em processo de pesquisa no Brasil, no qual os pesquisadores concentram-se em realizar validações para o português. Entre eles temos o ADIR-R e o ADOS.

O protocolo ADOS é um instrumento padronizado e estruturado de observação, que busca verificar especificamente as habilidades de interação social, comunicação, brincadeira e uso imaginativo de materiais pelas crianças com suspeita de autismo. É composto por quatro módulos que variam conforme os diferentes níveis de linguagem expressiva da criança. Tanto a ADI-R quanto o ADOS-G requer um treinamento prévio na administração e codificação das respostas, que pode ser realizado com apoio de alguns centros no exterior. Mesmo após a validação, o amplo uso destes instrumentos somente pode ocorrer mediante a compra de direitos autorais da editora americana, por uma editora nacional. Na prática, isto significa que esses instrumentos não estão disponíveis para amplo e livre uso no Brasil, em curto prazo.

O Protocolo de Avaliação para Crianças com Suspeita de Transtornos do Espectro Autista (PRO-TEA) foi idealizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Desenvolvimento – NIEPED/UFRGS, em 1998, e aprimorado em 2007, vem sendo utilizado por profissionais do país todo, desde então. A área do PRO-TEA

direcionada para o julgamento da relação da criança com os objetos/brinquedos foi construída a partir de uma perspectiva desenvolvimental, ou seja, contemplando a sequência de mudanças observadas no desenvolvimento infantil para o brincar. As categorias da brincadeira consideradas incluem a exploratória, a funcional e a simbólica. Há evidências empíricas de que a brincadeira de crianças com TEA seguiriam essa sequência, porém apresentariam limitações no que tange a sua frequência e variedade; além disso, seriam caracterizadas predominantemente pela brincadeira exploratória ou funcional, com restrições na qualidade simbólica (BLANC et al., 2005).

Em estudo recente, Marques e Bosa (2015) concluíram que o PRO-TEA constitui-se como uma medida potencialmente válida para a avaliação de crianças com suspeita de autismo, considerando-se que alguns dos seus itens foram capazes de discriminar crianças com autismo dos controles, mesmo em uma amostra reduzida. Sendo de custo relativamente baixo, se comparado a medidas internacionais, este instrumento poderá ser útil nos serviços públicos de saúde. Por se tratar de uma medida observacional e direta, o instrumento complementa outros como questionários e entrevistas, fundamentados em informações obtidas com os pais/cuidadores.

Independente do protocolo utilizado na avaliação de linguagem da criança com TEA é essencial realizar as seguintes observações: Observação da linguagem por intermédio do roteiro estruturado, na qual são verificados aspectos relevantes para o diagnóstico (prosódia, inversão pronominal, manutenção de diálogo, assunto do diálogo e presença de ecolalias); avaliação da habilidade Pragmática; avaliação do vocabulário expressivo e vocabulário receptivo; avaliação da habilidade de fonologia; avaliação das habilidades metalinguísticas, de Leitura, Escrita, Compreensão oral e gráfica, da habilidade Semântica (prova de Categorização e Definição) e da habilidade Sintática (prova de

Complementação de sentenças); avaliação de habilidades metalinguísticas que envolvem ambiguidade, inferências, elaboração de sentenças dentro de contextos e interpretação de linguagem figurada e avaliação da Maturidade Simbólica.

A avaliação de linguagem torna-se importante no auxílio do diagnóstico diferencial. O fonoaudiólogo deve estar atento às manifestações presentes na avaliação, que auxiliarão na discussão do caso em equipe, ajudando na diferenciação dos quadros de TEA. Após a avaliação de linguagem, cada resposta obtida, nas diferentes situações de avaliação, representa uma possibilidade de linguagem do indivíduo, que conduzirá à hipótese diagnóstica.

A Avaliação da Cognição Social direcionada aos sujeitos com TEA tem como objetivo investigar quais habilidades estão presentes e quais apresentam déficits em seu funcionamento. Esta minuciosa investigação possibilita um diagnóstico mais preciso e o melhor planejamento da intervenção a ser realizada, viabilizando melhora no prognóstico social, sendo considerado em alguns casos como diagnóstico diferencial. (RUSSELL; SHARMA, 2003). É composto por uma bateria de tarefas específicas para este objetivo, além de escalas traduzidas e adaptadas para o Português pelo grupo de pesquisa. As habilidades investigadas são: Atenção Compartilhada, dividir ou compartilhar o mesmo ponto de interesse ou perspectiva; Empatia - compreender e colocar-se no lugar do outro; Reconhecimento de expressões faciais – identificar emoções por intermédio da face; Inferências – inferir sobre os estados mentais do outro; Antecipação – prever reações e comportamentos do outro; autopercepção de sentimentos e características pessoais; Falsa crença – perceber a distinção entre aparência e realidade. Existem alguns instrumentos padronizados ou validados para uso de fonoaudiólogos, e que avaliam os comportamentos sociais e algumas habilidades de Cognição Social nos indivíduos com TEA, como por exemplo, a ADOS, já

citado anteriormente, mas estes estão em processo de validação para o Brasil. Tais instrumentos possibilitam verificar o repertório de comportamentos sociais do sujeito, mas trazem poucos dados sobre quais habilidades especificamente estariam prejudicadas neste sistema cognitivo.

Muito se tem discutido acerca de qual seria o profissional apto para aplicação dos testes de cognição social, mas, vale ressaltar que o trabalho com crianças que apresentam autismo, deve efetivar-se por uma equipe multiprofissional que irá discutir e decidir o caso individualmente, tendo o olhar voltado para sua área.

O Tratamento Fonoaudiológico

Segundo as diretrizes de atenção e reabilitação da pessoa com autismo do Ministério da Saúde (2014), o fonoaudiólogo é habilitado a avaliar aspectos linguísticos que diferenciam os sujeitos com TEA de outras condições, sobretudo dos distúrbios de linguagem na presença de deficiência auditiva ou de quadros primários de linguagem. A avaliação fonoaudiológica visa à compreensão do funcionamento da linguagem da pessoa diagnosticada com transtorno do espectro autista, o que permite eleger focos para o Projeto Terapêutico Singular (PTS) e avaliar sua eficácia. Para tanto, deve-se atentar para os seguintes aspectos: a anamnese deve ser realizada preferencialmente em entrevistas familiares voltadas para o levantamento do histórico geral (de nascimento e crescimento) e da história de alimentação e o detalhamento da história de linguagem; os dados fornecidos por entrevistas complementares (com a escola e outros profissionais); o exame do paciente deve objetivar a descrição das condutas verbais e/ou não verbais e a identificação dos processos simbólicos a elas subjacentes, bem como a identificação da disponibilidade interacional com diferentes interlocutores e a descrição dos

recursos comunicativos utilizados com a análise de sua extensão e eficácia, enquanto iniciativa e responsividade; o exame do paciente deve objetivar a detecção de dificuldades e/ou idiosincrasias alimentares e a identificação de condições orgânicas e/ou simbólicas a elas subjacentes; o exame do paciente deve esclarecer as condições e qualidades vocais e identificar as condições orgânicas e/ou simbólicas a elas subjacentes.

Fernandes e Netvral (2016) realizaram um estudo que buscou investigar a oferta da terapia fonoaudiológica e as limitações desta nos diversos locais de assistência a população com TEA. Para coletar as informações sobre os locais de assistência como do serviço fonoaudiológico oferecido, a pesquisadora elaborou um questionário a partir de uma proposta inicial sobre o painel de indicadores de desempenho para gestão de um Serviço de Fonoaudiologia inserido em locais destinados à assistência de indivíduos com TEA. A proposta desses indicadores foi baseada nas quatro fases do instrumento Balanced Scorecard (KAPLAN; NORTON, 2007).

Conclui-se que há necessidade do gerenciamento de qualidade no tratamento oferecido aos indivíduos com TEA, principalmente em relação à oferta de serviços de Fonoaudiologia. Os resultados apontaram para o fato de muitos locais ainda negligenciarem a importância da atuação desse profissional junto aos quadros de TEA. Alguns locais, inclusive, não orientam os responsáveis pelos indivíduos com TEA sobre a necessidade de acompanhamento fonoaudiológico ou até possuem profissionais de outras áreas realizando avaliações e intervenções relacionadas à comunicação e à linguagem. As autoras (KAPLAN; NORTON, 2007) acrescentaram também que a dificuldade para a obtenção de informações parece estar na base da falta de dados a respeito das necessidades das pessoas com TEA e dos serviços oferecidos a elas.

Campelo et al (2009) relata que, com crianças que apresentam autismo, o fonoaudiólogo deve ter em mente que se trata de um quadro clínico objeto de contradições e frequentes mudanças na sua descrição e categorização. O olhar do fonoaudiólogo deve extrapolar os limites dos meros sintomas apresentados pelos indivíduos, buscando-se sentido e interpretação. A linguagem, por sua vez, deve ser concebida em seu sentido mais amplo, ou seja, como instrumento da ação e interação da criança sobre o ambiente e sobre os outros. A abordagem teórica aqui adotada concebe a linguagem como elemento nuclear do estudo da comunicação. A partir da compreensão mais aprofundada sobre a linguagem, torna-se possível contribuir para a atuação fonoaudiológica junto a estas crianças, fortalecendo diversas propostas de estudos na área, que já buscaram determinar o perfil funcional da comunicação de crianças e adolescentes com diagnósticos incluídos no espectro autístico.

Acredita-se que qualquer forma de comunicação utilizada pelas crianças com autismo deve ser interpretada na clínica fonoaudiológica, como recurso rico de expressão desses sujeitos no mundo.

Bortolotto (2008) relata que a identificação de estruturas clínicas fonoaudiológicas, quando se aborda as peculiaridades da fala, possibilita fundamentar a prática clínica na linguagem de cada sujeito, e não de cada patologia, como uma especificidade da Clínica Fonoaudiológica.

Ao estudarem a eficácia do tratamento fonoaudiológico em duas diferentes abordagens, Tamanaha, Chiari e Perissinoto (2015), testaram tal eficácia com a terapia direta (criança comparecendo aos atendimentos- GT) e a terapia indireta (na qual o fonoaudiólogo atende apenas os responsáveis, orientando e ensinando estratégias aos pais e professores - GO). Com os resultados obtidos na Avaliação do Comportamento Vocal, observa-se uma tendência de melhor desempenho do Grupo GT ao longo dos três tempos, em relação à Faixa da Linguagem.

No item Caracterização da Fala verifica-se que as emissões ecológicas, sem funcionalidade e ininteligíveis tenderam à diminuição, especialmente no Grupo GT. Na Faixa da Linguagem, também houve acréscimo igualmente significativo nos grupos. Foi possível identificar padrão evolutivo em ambos os grupos, tanto sob a perspectiva das mães quanto dos profissionais, no entanto a associação de ações diretas e indiretas foi mais eficaz na comparação com a implementação apenas de ações indiretas.

Fernandas et al (2012) estudaram três diferentes modelos de terapia fonoaudiológica e como resultado observaram que podem ser feitas modificações temporais no esquema terapêutico de crianças com autismo, como uma alternativa para a obtenção de melhores resultados. Também reiteram a adequação de procedimentos de determinação do perfil individual de habilidades e inabilidades de cada sujeito, como fundamentação para definições a respeito do modelo de intervenção adotado.

O fonoaudiólogo é o profissional que auxiliará a criança com TEA em sua comunicação, independente da forma como ela possa acontecer. Algumas crianças não conseguirão desenvolver uma comunicação verbal e para isso, são criadas estratégias de comunicação alternativa ou aumentativa. A comunicação suplementar e alternativa é caracterizada pelo uso de gestos, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotos, objetos, voz digitalizada ou sintetizada, que tem por finalidade promover a comunicação face a face, de indivíduos com distúrbios de linguagem oral e fala (GLENNEN, 1997).

A Fonoaudiologia na Escola da Criança com TEA

A Comunicação Alternativa (CA) configura-se como uma possibilidade de via de comunicação para crianças com autismo e que sejam não verbais. Tais técnicas, aplicadas precocemente e

adequadamente, poderão se tornar o melhor caminho para promover o desenvolvimento das competências linguísticas, interacionais e acadêmicas destes sujeitos não verbais. Estudos realizados por Netto (2012), Silva (2010), Souza e Maia (2012), dentre outros, apontam a Consultoria Colaborativa Escolar (CCE) como um modelo promissor para desenvolver estratégias didáticas inclusivas que podem ser usadas para melhorar a participação e a aprendizagem da criança, e como consequência, a “efetivação de uma inclusão responsável”.

Campos e Fernandes (2015) relatam que apesar de estudos apontarem para o fato de que o sistema educacional ainda não oferece o serviço adequado, e que o despreparo dos profissionais, para educar e ensinar as crianças com TEA, tem relação com a formação insuficiente, por falta de informações sobre o quadro, outros estudos (MONTAÑO, 2007) mostram que o sistema brasileiro busca soluções para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência em escolas regulares, com mudanças na organização pedagógica, para que não haja discriminação. Na mesma pesquisa a autora afirma que os pais, dos participantes mesma, por várias vezes relataram que o tempo que a criança permanece na escola não é aproveitado para as estimulações necessárias, referentes ao desenvolvimento de habilidades importantes, como estimulação cognitiva, de linguagem, e de aprendizado pedagógico. E alguns pais ainda relataram durante a entrevista, para o levantamento dos dados, que concordavam com a não permanência em 100% do tempo escolar, pois não observaram benefícios da escola no desenvolvimento de seus filhos. Esses resultados já foram apontados também em outro estudo (PIMENTEL, 2013).

Alguns estudos tem acompanhado o desafio dos educadores com a comunicação do estudante participante do quadro do espectro. Olmedo e Wagner (2015) concluíram em sua pesquisa que, apesar dos esforços dos educadores em interagir e incluir a criança no ambiente

escolar, a falta de conhecimento e informação sobre autismo e comunicação alternativa, acaba por transformar essa tarefa em um enorme desafio. Foi realizado então um projeto de Consultoria Colaborativa (CC) e este se mostrou como uma estratégia eficaz e satisfatória para o processo de inclusão desses estudantes, pois demonstrou ter melhorado não só a interação comunicativa entre os educadores e a criança, como também a inclusão dessas crianças no ambiente.

Os sistemas de comunicação se diferenciam quanto ao tipo de símbolos utilizados, se pictográficos, ideográficos ou arbitrários; ou ainda quanto ao número de símbolos que os compõem em sua forma de organização.

Segundo Deliberato (2005) recursos de baixa tecnologia, como sistemas de tabuleiro e pranchas confeccionadas em papéis, são recursos de baixo custo e favorecem o uso e o manuseio da criança e de sua respectiva família. Além disso, estes recursos facilitam a participação em diferentes contextos sociais, ou seja, na escola, no trabalho ou em casa. Estes são os recursos mais utilizados e que devem ser praticados por todos os envolvidos no tratamento da criança e principalmente, ensinados a equipe escolar, visando uma melhor comunicação na escola.

Os autores do PECS, Bondy e Frost, afirmam que as outras formas de comunicação funcional existentes, como por exemplo a língua de sinais, não são tão eficientes com sujeitos que pertencem ao quadro do espectro autista, como os métodos que utilizam símbolos pictográficos ou outras imagens, como o PECS, pois tal abordagem exigem que o interlocutor tenha conhecimento prévio dos sinais utilizados. Já os estímulos visuais usados no treino do PECS são facilmente reconhecidos por todas as pessoas, pois além de apresentarem uma foto da situação ou do objeto em questão, também apresentam os nomes destes logo abaixo da figura.

Esse procedimento, como um todo, também tem se diferenciado dos demais treinos de comunicação alternativa por não exigir uma intervenção muito complexa, pois não necessita de equipamentos caros e pode ser realizado em diferentes ambientes (em casa, na escola, na clínica, etc.), uma vez que o material utilizado é portátil (BONDY,2001).

Em estudo sobre a quantidade das pesquisas brasileiras referentes ao autismo, verifica-se que os estudos sobre as práticas pedagógicas correspondem a 13,73% da totalidade da produção acadêmica sobre a escolarização formal da pessoa com autismo, constituindo-se enquanto a terceira temática mais recorrente quando se investiga seu processo educacional formal. As autoras perceberam que ainda há poucas pesquisas sobre o processo educacional do discente com autismo, o que requer maior articulação das instâncias que produzem e elaboram o conhecimento científico. É preciso, então, que se formem mais grupos de pesquisa e que se implemente a continuidade sistemática de estudos sobre o tema, para se articular um corpo de conhecimento substancial sobre as múltiplas dimensões que constituem o fenômeno da educação (NEVES; ANTONELLI; CAPELLINI 2014).

A fundadora do método das “Boquinhas”, Renata Jardim, assegura que a parceria entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia tem trazido ganhos aos estudantes e à educação em geral. O mercado atual exige educadores com capacitação e fundamentação sobre alfabetização, que possa atender e obter resultados para quaisquer tipos de estudantes, favorecendo a inclusão e agilizando os processos de aprendizagem, contribuindo assim, para um melhor desempenho acadêmico.

Considerações

O trabalho fonoaudiológico envolve desde apoio no diagnóstico do TEA até o acompanhamento terapêutico, incluindo orientações para a

equipe pedagógica e família. O fonoaudiólogo sustenta, repara, complementa e amplia a significação dos meios comunicativos, verbais e não verbais utilizados pela criança. Desta forma, na atuação de avaliação e de intervenção terapêutica, é importante serem consideradas as relações entre as habilidades verbais e as não verbais.

A fonoaudiologia se mostra importante na escola da criança com TEA, pois acompanha e orienta a equipe sobre os meios de comunicação e aprendizagem da criança, colaborando com o dia a dia da equipe pedagógica.

Os problemas de comunicação das crianças com autismo têm probabilidade de apresentar uma grande variação e podem depender de diferentes fatores para acontecerem. Alguns podem ser incapazes de falar e outros podem apresentar apenas leves alterações de linguagem. Qualquer programa terapêutico deve começar acessando o ponto das habilidades linguísticas das crianças com TEA.

O objetivo principal da Comunicação Alternativa é a comunicação como meio de garantir a seus usuários, a participação na vida social, em seus vários contextos. O fonoaudiólogo tem um papel central neste trabalho, pois é pela comunicação que se pode garantir às pessoas o exercício da autonomia diante dos fatos da sua vida.

A inclusão de estudantes com necessidades especiais implica proporcionar a essas crianças um ensino de qualidade, com empenho dos profissionais envolvidos, e não apenas garantir um espaço na escola.

REFERÊNCIAS

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. Using the balanced scorecard as a strategic management system. *Harvard Business Review*. **Managing for the Long Term**, v. 74, n. 1, p. 75-85, 2007. Disponível em: <http://sumup.cudu.upc.edu/reference-articles/using-bsc>

ANDRADE, C. R. F. et al. **Abfw**: Teste de linguagem infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática. Carapicuíba – SP: Pró-Fono, 2000.

BLANC, R. et al. Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. **Autism**, v. 9, n. 3, p. 229-245, 2005.

BONDY, A. S. **PECS**: Potential benefits and risks. *The Behavior Analyst Today*, 2001.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. **The picture exchange communication system training manual**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994.

BORTOLOTO, H. **Linguagem e Subjetividade**: Estudo de Caso de uma Criança com Síndrome de X Frágil. Mestrado em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUC/SP, 2008.

CAMPELO L. D. et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Rev. CEFAC**, v. 11, Out-Dez, 2009.

CAMPOS, L.K.; FERNANDES, F. D. M. **Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo**. Trabalho realizado no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica nos Distúrbios do Espectro do Autismo, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2015.

CASTAÑO, J. Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones. **Rev Neurol**, v. 36, n. 8, p. 781-785, 2003.

DEFENSE-NETRVAL, D. A.; FERNANDES, F. D. F. **A oferta da terapia fonoaudiológica em locais de assistência a indivíduos com Transtornos do Espectro do Autista**. Trabalho realizado no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica dos Distúrbios do Espectro Autístico do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2015.

FERNANDES, F. D. et al. Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. **Pró-Fono – Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4, out-dez, p. 267-72, 2008.

FERNANDES, F. D. **Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância**. São Paulo: Lovise; 1996.

FRANCHI, C. **Teoria funcional da linguagem**. 1976. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Doutorado) – IFCH, UNICAMP, Campinas, 1976.

GHAZIUDDIN, M.; GERSTEI, L. Pedantic Speaking Style Differentiates Asperger Syndrome from High-Functioning Autism. **J Autism Develop Disord**, v. 26, n. 6, p. 123-36, 1996.

GIUSTI, E.; BEFI-LOPES, D. M. Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 3, jul-set, p. 207-210, 2008

GUZDER, J. et all. Risk factors for borderline pathology in children. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 35, n. 1, p. 342-356, 1996.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. Using the balanced scorecard as a strategic management system. **Harvard Business Review**. Managing for the Long Term, v. 74, n. 1, p. 75-85, 2007. Disponível em: <http://sumup.cudu.upc.edu/reference-articles/using-bsc>

LIMA, A. N. F. **A ecolalia como produção de linguagem: estudo de um caso no contexto fonoaudiológico**. Monografia. Recife (PE): Universidade Católica de Pernambuco; 2004. 46 p.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 319-26, 2007.

MARQUES, D. F.; BOSA, C. A. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 1, Jan-Mar, p. 43-51, 2015.

NETTO, M. M. F. C. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.lateca-uerj.net/>. Acesso em 18 de março de 2017.

NEVES, A. J. et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014.

OLMEDO, P. B.; WALTER, C. C. F. Fonoaudiologia educacional e autismo: sem comunicação não há inclusão. **Trabalho apresentado no XXIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**. Bahia, 2015

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola**: a perspectiva de pais e professores. 2013. 119 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAPIN, I.; DUNN, M.; ALLEN, D. A. Developmental language disorders. In: BOLLER; F. et al. **Handbook of neuropsychology**: Vol. 8. Child neuropsychology, part 2, p. 593-630. Amsterdam, Netherlands: Elsevier, 2003.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar**: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

SOUZA, M. M.; MAIA, S. R. Formação de Equipes Colaborativas: Um caminho para inclusão escolar responsável. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org). **A Pesquisa Sobre Inclusão em suas Múltiplas Dimensões**. Marília: ABPEE, 2012.

SZATMARI, P. et al. A vote for Asperger's syndrome. **J Autism Develop Disord**, v. 16, n. 4, p. 515-7, 1986.

TAMANAH A. C.; CHIARI, B. M.; PERISSINOTO, J. A eficácia da intervenção terapêutica fonoaudiológica nos distúrbios do espectro do autismo. **Rev. Cefac**, v. 17, n. 2, p. 552-558, 2015.

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

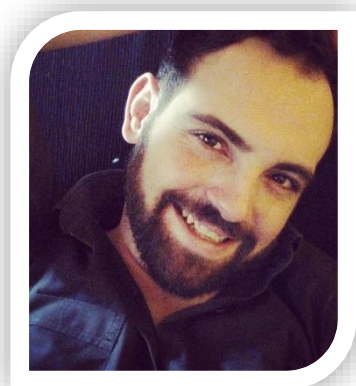
WING, L. **Crianças a parte: o autista e sua família** - Autismo na década de 80. São Paulo: Sarvier, 1985.

ZORZI, J.; HAGE, S. Protocolo de observação comportamental – proc: valores de referência para uma análise quantitativa. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2008.

ZORZI, J.; HAGE, S. Protocolo de observação comportamental. **Rev. CEFAC.**, v. 14, n. 4, p. 677-690, 2012 (2004).



SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES



Robson Batista Dias
Autor/Organizador

Possui graduação em Psicologia – Formação de Psicólogo pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (2012) e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na linha de Psicologia e Processos Educativos (2015). Foi professor-formador do Programa Ensino, Escola e Cidade - Políticas Públicas Educacionais pela UFMS entre os anos de 2014 e 2015. Coordenou os cursos e oficinas de qualificação, geração de renda e inclusão produtiva da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Grande – MS, entre 2015 e 2016. Atualmente, está a frente do Núcleo de Pesquisa Educacional do CEAME/TEA, centro pertencente a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial. É professor colaborador dos cursos de pós graduação Lato Sensu do Instituto de Educação e Pesquisa Alfredo Torres – IEPAT, Instituto de Educação Superior da FUNLEC – IESF e Grupo Rhema Educação. Tem experiência na área de Educação e Psicologia Social, atuando principalmente nas temáticas de Identidade, Processos Educativos, Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade, Violência e demais temáticas referentes às populações em situação de vulnerabilidade e excluídas.



Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Autora/Organizadora

Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1988) e Especialização Lato Sensu em Educação Especial pela UFMS e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006). Atualmente é Coordenadora de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de MS, professora da Faculdade Campo Grande - FCG e Faculdade Mato Grosso do Sul - FACSUL, membro da comissão permanente de legislação e normas da educação especial do Conselho Estadual de Educação de MS, professora da pós graduação, professora formadora do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa pela UFMS desde 2013. Atua em tópicos como: Currículo, educação especial, práticas educativas em educação inclusiva, políticas públicas.



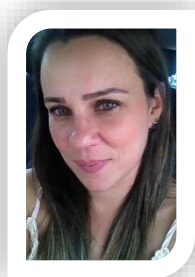
Paola Gianotto Braga
Autora/Organizadora

Possui graduação em Psicologia - Licenciatura e Formação de Psicólogo pela UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2005); pós graduação em Neuropsicologia pelo INESP - Instituto Neurológico de São Paulo Dr° Raul Marino Jr. (2008); extensão em Reabilitação Cognitiva pelo INESP (2009); pós graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (2017); graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela FAVED - Faculdades dos Vales Elvira Dayrell (2017). Coordenadora do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; Psicóloga clínica; Perita no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul; Docente no Ensino Superior e na Secretaria de Estado de Educação; Associada ao Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica; e Associada à Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.



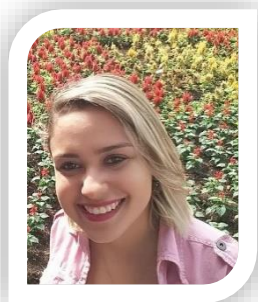
Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil
Autora

Graduada em Pedagogia pela UNAES (1998), Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela UNIDERP (1999) e Mestra em Educação pela UCDB - Universidade Católica Dom Bosco (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Trabalha como professora colaboradora dos cursos de pós graduação lato sensu em Educação Infantil, Gestão e Coordenação Pedagógica, e Psicopedagogia do Instituto Liberalimes e IEPAT. É professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pela UFMS desde 2015. Atua com convocada na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, no projeto das Salas de Apoio Pedagógico. Atua principalmente na área de formação de professores/as, práticas pedagógicas e pedagogia universitária.



Elen Cristina Vignolli Loango
Autora

Possui graduação em letras pela Universidade Católica Dom Bosco (2002) e graduação em pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (2002). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco, especialista em Metodologia e Gestão em EAD pela Universidade Anhanguera Uniderp e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade São Luís (2016). Atua como técnica no Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar ao Estudante com transtorno do Espectro Autista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a distância, coordenação e formação de professores.



Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos
Autora

Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena – Língua Portuguesa e Inglesa – pela Universidade Anhanguera/UNIDERP (2013). Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Instituto de Educação Superior da FUNLEC – IESF (2017). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto de Educação e Pesquisa Alfredo Torres – IEPAT (2018). Tem experiência com a elaboração de questões de língua portuguesa e propostas de redação para concursos públicos - Vale Consultoria e Assessoria Ltda. (2010 - 2014). Na empresa Portal Educação atuou como Gestora de Website para concursos públicos, e Design Instrucional para cursos de educação à distância (2011 - 2014). Foi Professora Regente de Língua Portuguesa e Literatura na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS (2013 – 2015). Atuou como Professora Regente de Língua Portuguesa, Literatura e Redação - FUNLEC (2013 – 2016). Ministrou aulas de Língua Portuguesa - CIES/SED-MS (2016). Sua atuação atual concentra-se no Núcleo de Assessoramento Educacional como Técnica no CEAME/TEA – SED/MS.



Cidnei Amaral de Mello
Autor

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2011). Pós-Graduado em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Uniasselvi / Libera Limes (2014). Pós-Graduado em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2016). Atua como Técnico do Núcleo de Assessoria Educacional do CEAME/TEA – SED/MS.



Gladys Graciela Paniago Miranda
Autora

Terapeuta Ocupacional pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2000. Pedagoga - Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), 2011. Especialista em Terapia Ocupacional - Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UNISALESIANO), 2003. Pós Graduada em Psicopedagogia (Clínica, Institucional e Hospitalar) e a Prática Pedagógica para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), 2014. Pós Graduada em Tecnologia Assistiva – Faculdade de Tecnologia em Saúde (CIEPH). Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva- Faculdade de Educação São Luís. Atualmente atua como técnica no Núcleo de Apoio Educacional no Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista- CEAME/TEA.



Maira Cristiane Benites
Autora

Terapeuta Ocupacional pela Faculdade Salesianas de Lins, 1999. Licenciada em Biologia, 2017. Graduada em Pedagogia - Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA). Especialista em Terapia Ocupacional - Uma Visão Dinâmica Aplicada à Neurologia - Centro Universitário Leonardo da Vinci (Unisalesiano), 2003. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade São Luís, 2017. Atualmente atua no Núcleo de Apoio Específico, junto ao Núcleo de Educação Especial e Inclusiva-NAE/Nuesp, Campo Grande – MS.



Laura Helena Pires
Autora

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2016). Cursa Especialização em Neuropsicologia Clínica e Reabilitação Cognitiva no Centro Sul-brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação. Cursa Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Prominas. Atua como Psicóloga (CRP 14/06778-1) na área clínica voltada especialmente para a psicoterapia infantil, psicologia escolar, educação inclusiva e relação saúde-educação no NeuroPsiReab, Centro de Neuropsicologia, Psicoterapia e Reabilitação.



Priscila de Oliveira Viração
Autora

Fonoaudióloga (Crefono 7145/MS) formada pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2008), com especialização em Motricidade Orofacial (UCDB, 2012) e Audiologia Clínica, pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC, 2015). Atua como Fonoaudióloga Clínica no Centro de Atendimento em Audiologia Lilian Ferro – CEDALF, Clínica de Diagnóstico e Reabilitação em Fonoaudiologia Lilian Ferro em Campo Grande – MS. Cursa aprimoramento do Transtornos do Espectro do Autismo pelo CEFAC em São Paulo/SP.



SOBRE O CEAME/TEA

CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – CEAME/TEA

O CEAME/TEA tem como princípio apoiar e subsidiar a formação do estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA priorizando o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, acompanhando os alunos e equipe pedagógica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, assessorando e desenvolvendo pesquisas e materiais didáticos com essa finalidade.

O centro teve seu início com um evento de abertura no dia 20 de Abril de 2016 e sua criação foi promulgada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul sob o decreto nº 14.480, em 24 de Maio de 2016. O evento de abertura do centro, o Seminário “Dilemas da Educação do Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Comum” em Abril de 2016, contou com 338 participantes.



CEAME/TEA

Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional
do Aluno com Transtorno do Espectro Autista

NÚCLEO DE APOIO EDUCACIONAL

Acompanhar o processo de escolarização dos estudantes com TEA a partir da observação e identificação de demandas, orientando a escola e equipe pedagógica acerca do processo de ensino-aprendizagem deste.

NÚCLEO DE ASSESSORAMENTO EDUCACIONAL

Formar e capacitar a equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino ao estudante com TEA, além de implementar programas que promovam a disponibilização de material didático e recursos pedagógicos próprios.

NÚCLEO DE PESQUISA EDUCACIONAL

Balizar os trabalhos realizados pelo Centro através da fomentação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, publicações de cunho didático científico, equipamentos e recursos pedagógicos.

SED
Secretaria de Estado
de Educação



**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul



9

788546

404636