



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS DIRECIONADAS ÀS CRIANÇAS ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE UM TRABALHO DE EQUIPE**

**AURICÉLIA RAMOS**

**NATAL – RN  
2016**

AURICÉLIA RAMOS

**PRÁTICAS INCLUSIVAS DIRECIONADAS ÀS CRIANÇAS ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE UM TRABALHO DE EQUIPE**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma de Licenciada em Pedagogia na modalidade do Ensino a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora. M<sup>a</sup>. Ana Priscila Griner

**NATAL – RN  
2016**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS DIRECIONADAS ÀS CRIANÇAS ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE UM TRABALHO DE EQUIPE**

AURICÉLIA RAMOS

Trabalho de Conclusão de curso apresentado  
como exigência parcial para obtenção do  
diploma de Licenciada em Pedagogia na  
modalidade do Ensino a Distância da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**BANCA EXAMINADORA**

---

M.<sup>a</sup> Ana Priscila Griner (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

M.<sup>a</sup> Almog Griner  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

M.<sup>e</sup> Jorge Luiz Ferreira Ramineli  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## RESUMO

Algumas pesquisas acadêmicas acerca da inclusão escolar apontam para a dificuldade dos docentes em trabalhar efetivamente para a incluir a criança que apresenta Transtorno Espectro Autista (TEA). Por outro lado as leis de proteção ao deficiente, que discutem o direito à escola para todos, são claras e determinam que é necessário criar um currículo flexível e específico para cada criança segundo as suas singularidades. Nesse sentido este artigo tem por objetivo compreender a visão dos atores da educação sobre suas práticas inclusivas direcionadas às crianças que apresentam TEA na Educação Infantil. A investigação ocorrerá em uma escola particular considerada pela comunidade inclusiva no município de Natal no Estado do Rio Grande do Norte. Temos como hipótese que as crianças autistas possuem uma demanda que, pelas vias da flexibilização do currículo, desemboca nas práticas inclusivas de aprendizagens e socialização, suscitando cuidados muito específicos ainda não divulgados. As justificativas desta investigação atende à presença ascendente de crianças que apresentam TEA nas escolas, ao surgimento de novas leis que protegem o autista e aos novos paradigmas da inclusão escolar. Sua relevância provém da exploração de um assunto tão atual ainda pouco explorado no meio acadêmico. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, de metodologia bibliográfica associada à entrevista. A pesquisa fundamenta-se nos autores da área do TEA e inclusão escolar como Camargo Jr et al. (2005), Serra (2008), Stelzer (2010), Jerusalinsky (2010) Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), Andrade (2014). Conclui-se que a fusão entre currículo, trabalho em equipe e comportamento instável da criança autista deve alinhar-se à perspectiva de constituição de sujeito da criança.

**Palavras chave:** Educação Infantil, práticas inclusivas, autismo

## ABSTRACT

Previous literature over scholar inclusion points to the difficulties of teachers in working effectively to include children with Autism Spectrum Disorders (ASD). On the other hand, the laws for safeguarding the handicap, which predicts the right to education for all, are clear in determining the necessity to create a flexible curriculum specific to every child considering their singularities. Therefore, this paper has the objective of understanding the vision of educational actors over their inclusive practices directed to children with ASD in Primary Education. The investigation will take place in a private school, recognized by the community as inclusive, in the city of Natal, in northeast of Brazil. Our hypothesis is that children with ASD have a demand that, by ways of curriculum adaptation, arrives at inclusive practices of learning and socialization, demanding very specific attention and care not yet publicized. This investigation is justified as it supports the increasing presence of children with ASD in schools, and contributes to new policies that protect those children and the emerging literature on scholar inclusion. Its relevance is derived from the fact that such subject is still little explored in academia. This research is qualitative in nature, using bibliographic review and interviews. The research is based in authors of ASD and scholar inclusion such as Camargo Jr. et al. (2005), Serra (2008), Stelzer (2010), Jerusalinsky (2010), Nunes, Azevedo and Schmidt (2013), and Andrade (2014). At the end, we conclude that the fusion between

curriculum, team work and instable behavior of children with ASD must be aligned to the perspective of individual (self) constitution of the children.

**Keywords:** Primary Education, Inclusive Practices, Autism.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>2 O AUTISMO .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 A VISÃO HISTÓRICA DO AUTISMO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 CONCEPÇÕES DO AUTISMO MENOS DIVULGADAS .....</b>	<b>17</b>
<b>3. A CRIANÇA AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>19</b>
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
<b>4.2 MATERIAL PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIA .....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho vem abordar a inclusão social no ambiente escolar voltado para as práticas inclusivas realizadas em sala de aula. Em seu recorte, busca compreender a visão dos atores da educação sobre suas práticas inclusivas direcionadas às crianças que apresentam espectro autismo (TEA) na Educação Infantil. Com isso foi possível ponderar sobre o universo amplo e específico da inclusão exigido por lei, considerando que a criança autista, em sua forma de aprender e de se relacionar, foge à norma dos demais alunos da sala de aula regular. Nesse sentido temos como hipótese que as crianças com necessidades especiais, aqui as autistas, possuem uma demanda que não só atende às particularidades cognitivas mas que requer todo um cuidado adaptativo às várias situações que transcorrem pelas: flexibilização do currículo e práticas inclusivas de aprendizagens e socialização, perpassando por cuidados muito específicos, por vezes, nem pensados ou divulgados. Com essa expectativa, tomamos como essencialidade deste trabalho instigar todas as esferas envolvidas na formação da criança: gestores, docentes, discentes, família e Estado (nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal) às interações que sejam pertinentes à inclusão, consciente de que este trabalho vem se somar a muitos outros na busca pelo aperfeiçoamento das práticas inclusivas na escola.

Centrados nas possibilidades da inclusão, espera-se que o ambiente escolar em que ocorre esta investigação, considerado inclusivo, torne-se acolhedor àqueles que não se encontram dentro de um padrão de normalidade, tendo como função primordial desafiar cognitivamente qualquer aluno a partir de suas habilidades, contando com suas limitações. Desse modo, que venha criar meios para que haja contatos de socialização respeitando as individualidades, a diversidade encontrada e as leis em vigência. Para isso, primeiramente, recorreremos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no Art. 58 que vem instaurar as questões relacionadas à Educação Especial garantindo no 3º parágrafo que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” A saber disso cabe buscar na lei a definição acerca do termo Educação Especial, o que pode ser encontrado no mesmo artigo, que diz que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, LDB, 1996, p 21 e 22)

Cientes sobre da diversidade e da garantia de educação para todos, a lei, ora citada, elenca determinações claras que orientam o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas matriculadas nas escolas regulares. Nesse aspecto o Art. 59 vem alertar que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”:

- 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 (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Segundo a Revista Educação (Ano 19 – N° 228 – Abril 2016), a regulamentação da Educação Especial concernente à Inclusão Escolar revela que todas as medidas que protegem os direitos do deficiente trouxeram um aumento considerável no número de matrículas de estudantes com deficiência entre os anos de 1990 e 2014. A saber, o número de matrículas cresceu em torno de 160%, passando de 337.296 alunos a 886.815. A revista informa que o sistema educacional tornou-se mais inclusivo, isto quer dizer que a frequência de alunos com deficiência em classes regulares foi acrescida aproximadamente em 16 vezes, o que nos parece ser uma grande vitória no que diz respeito à Inclusão. Entretanto, mesmo com todos os avanços alcançados ainda há muito o que ser conquistado, principalmente no que diz respeito a efetivação das práticas inclusivas nas escolas



em que as leis suscitam adaptação curricular e acessibilidade, incluindo materiais físico específicos e humano com formação, envolvendo o processo ensino aprendizagem e a socialização. Nesse caso, para ajudar na efetivação do trabalho de inclusão dessa criança, no espaço escolar, faz-se necessário compreender melhor como se dá a caracterização do TEA.

Conforme elucida Camargo et al. (2005), na primeira infância da criança que apresenta espectro autismo, ela recai na dependência a objetos incomuns. Ela tem a tendência a insistir na realização de rotinas próprias e repetitivas sem função social. Muitas vezes apresenta fobias, alterações do sono e da alimentação e ataques de birra e agressão, com ocorrências de retardo mental. Ainda é notável a dificuldade de interação por meio da linguagem simbólica. Para o autor e seus colaboradores, os autistas apresentam mais especificamente déficit em quatro áreas: “pobreza de jogos imaginativos, não utilização e compreensão dos gestos; não utilização da linguagem com objetivo de comunicação social e presença de respostas estereotipadas ou de ecolalia” (CAMARGO et al, 2005, p.12).

Cabe ainda ressaltar que em definições menos rígidas acerca do autismo genuíno encontra-se uma quantidade de 4 sujeitos acometidos do transtorno a cada 10.000 pessoas, quando a referência numérica é encontrada para casos mais amplos de Transtorno Geral do Desenvolvimento (TGD). No caso de TGD, quando o diagnóstico está associado à alienação social, são contabilizados cerca de 200 casos a cada 10.000 pessoas (BRASIL, 2014), Tais números trazem certa preocupação, quando parece crescente os casos de crianças que apresentam um quadro psíquico emocional com inaptidão social, isto é, quando lhes é difícil criar laços afetivos e participar de brincadeiras e jogos cooperativos. Segundo o site da Agência Senado (idem), apesar de o Brasil não contar com estatísticas confiáveis, há uma estimativa de que há mais de dois milhões de brasileiros com o transtorno.

Visto isso, este trabalho justifica-se considerando-se a presença ascendente de crianças que apresentam o quadro de autismo nas escolas. Concomitantemente a isso surgem, a cada ano, novas leis que protegem o autista, suscitando novos paradigmas da Educação Inclusiva que despertam no profissional, que trabalha em sala regular de ensino com aluno com espectro autismo, uma amplitude de conhecimentos pedagógicos necessários para realizar um trabalho inclusivo e, ao mesmo tempo, demanda a constante espreita ao reconhecimento das oportunidades de aprendizagem que despontam no meio ao caos emocional do infante com o

transtorno. Nesse caso não se pode mais pensar em um trabalho com a criança em que o professor é o único mentor e realizador das práticas inclusivas, é preciso um enfoque multidisciplinar de colaboração entre os profissionais, o que envolve múltiplos saberes. E é por isso que, nesse trabalho investigativo, vamos buscar os olhares de diferentes profissionais da área da Educação que trabalham com a criança autista no espaço escolar.

Dentre as mais recentes conquistas sociais, a Lei Berenice Piana (Lei nº. 12.764/12) trouxe avanços para os alunos que apresentam as características do Transtorno Espectro Autista (TEA), no âmbito escolar, uma das mais expressivas conquistas desta lei é o direito ao acompanhante especializado, o que pode ajudar bastante, caso venha ser bem orientado para os caminhos do gerenciamento escolar e, mais especificamente, o da inclusão escolar. Diante das conquistas, pressupomos que as leis surgem para se fazerem cumprir à medida que são fiscalizadas e na proporção em que a sociedade as validam. Nesse enfoque, cabe então perguntar: de que modo as práticas inclusivas, direcionadas à criança espectro autista na Educação Infantil, têm sido realizadas na visão dos profissionais que trabalham com estas crianças em direção à LDB? O que se encontra no âmbito das possibilidades e o que podemos definir como dificuldade no trabalho com a criança autista? Para responder a estes questionamentos, esta pesquisa é de cunho qualitativo e a metodologia escolhida é a bibliográfica associada a uma entrevista, quando as referências usadas são provenientes de leis, sites, livros, artigos e revistas. Portanto esta investigação serve-se do acervo bibliográfico, como pano de fundo, para dialogar com as respostas dadas pelas educadoras entrevistadas, sendo que para fundamentar a pesquisa desenvolvida, foram trazidos autores da área do TEA como Camargo Jr et al. (2005), Stelzer (2010), Jerusalinsky (2010) e da Inclusão Escolar como Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e Serra (2008), Andrade (2014).

Nessa busca, este trabalho revela sua relevância social dado o assunto tão atual ainda pouco explorado no meio acadêmico, principalmente ao que concerne às práticas inclusivas direcionadas ao aluno autista nas salas de aula da Educação Infantil, visando a flexibilização curricular, a ampliação dos recursos e metodologias citados em lei, frente a uma realidade que ainda se constrói e tem muitos caminhos por galgar.

Com isso vamos primeiramente aprofundar os conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, reconhecer as limitações e as aptidões do autista, compreender melhor sobre a diferença entre Educação Especial e Inclusão, o que vem auxiliar na identificação de uma proposta inclusiva de ensino no ambiente escolar. Em um segundo momento colocamos o foco no professor, no papel do coordenador e no psicólogo escolar, personagens importantes envolvidos na realização da Educação Inclusiva. Por fim, vamos refletir sobre as práticas inclusivas reveladas pelas entrevistadas, visando melhoramentos necessários para uma educação para todos, conduzindo, assim, este trabalho de final de curso a conclusões que possam contribuir com futuros trabalhos que darão continuidade a um debate que não se encerra com esta pesquisa e tem um vasto campo a ser pesquisado.

Nesse sentido cabe destacar que este trabalho analisa o posicionamento sobre as práticas inclusivas de profissionais na área da educação realizadas em uma escola de Natal<sup>1</sup> na Educação Infantil sob o enfoque das educadoras envolvidas no processo da inclusão da criança autista.

## **2 O AUTISMO**

Não é intenção deste trabalho se deter em detalhamentos descritivos sobre as características do autista e suas causas. Partimos da ideia ampla de espectro ou síndrome, assim acolhemos o que é característico e as especificidades segundo algumas concepções que podem nos ajudar a entender melhor o que é o autismo. Desse modo fazemos as seguintes perguntas: Como foi descoberto o autismo? Quais as principais características do espectro autista? Quais as visões que procuram se deter tanto na definição do transtorno como em sua etiologia? Seria(m) a(s) causa(s) ocasionada(s) por fatores endógenos, do próprio organismo, ou exógenos, provocados pelo ambiente?

A partir da compreensão de que há várias visões sobre o desenvolvimento da síndrome, parece-nos importante fazer uma pequena revisão histórica sobre o autismo, fazendo emergir parte da evolução dos saberes acumulados ao longo dos tempos e apontando à não existência de um conhecimento único que

---

<sup>1</sup>A entrevista foi realizada no Instituto Educacional Casa Escola da rede privada de ensino.

possa estabelecer-se em uma verdade única. Nesse aspecto, a pesquisa realizada fundamenta-se na LDB, na visão genética e neurológica sobre o autismo por meio de Stelzer (2010), do site da Social A&R (Autismo e Realidade, s/d), através de Camargo Jr et al. (2005) e finalizando com as definições diagnósticas do DSM-V (APA, 2013); já na visão psicanalítica, em que o autismo estabelece-se na relação, usamos Alfredo Jerusalinsky (2010) e a dissertação de Luciana Carla Lopes (2014) para fins de exploração do relacionamento, quando o déficit principal que se aponta, em ambas as concepções, está centrado na interação da criança com o meio.

## 2.1 A visão histórica do autismo

O olhar sobre o histórico do autismo se faz relevante, pois é compatível ao estranhamento que surge ao contato inicial com a criança que apresenta espectro autismo – não se trata de um comportamento linear a ser observado, há controvérsias sobre as suas causas e até mesmo sobre as características. Portanto, todo profissional que trabalha nesta área torna-se um profundo pesquisador na expectativa de encontrar respostas que revelem caminhos de acerto na perspectiva de se ampliar os investimentos na criança que apresenta TEA. Por conseguinte, cientes de que a compreensão histórica pode colaborar com esta busca, foi possível recuperar dados remotos, anteriores a existência do termo autista ter sido instituído na sociedade pela psiquiatria moderna (ANDRADE, 2014), quando iniciou-se a pesquisa sobre o assunto.

Iniciaremos o percurso histórico a partir de 1867 quando Maudsley, importante psiquiatra britânico, inaugurou pesquisas com crianças que apresentavam transtornos psíquicos da infância denominando-os de “insanidade no início da vida”<sup>2</sup> (STELZER, 2010. p.7). Foi uma tentativa incipiente de traçar correlações diagnósticas sobre a questão, o que foi considerado um grande marco na psiquiatria infantil.

Já nos estudos do início do século XX podemos citar De Sanctis. Ele pesquisou crianças em idade bem precoce que, ao seu entender, poderiam desenvolver um quadro psicótico. No mesmo período, a educadora Heller descreveu os sintomas que apareciam em crianças na faixa entre três e quatro anos de idade, apresentando a diminuição de interesse nas pessoas, perda do controle dos esfíncteres e da fala,

---

<sup>2</sup>Aspas do autor.

como uma regressão “idiótica”<sup>3</sup>. Já para explicar o comportamento não padrão de crianças na cognição, na socialização e na construção da autonomia, em 1911, Eugen Bleuler, psiquiatra suíço usou o termo “autismo”, visto a raiz do grego auto significando eu, voltado à descrição de um grupo de sintomas relacionados à esquizofrenia (AUTISMO E REALIDADE s/d). Bleuler considerava o autismo ainda como um sintoma em que ocorre um desligamento da pessoa em relação à realidade e a vida interior, algo que destoava da norma referente a ordem do afeto.

Em 1933, Potter estudou as crianças com o quadro de alteração e desligamento social e as classificou no quadro de esquizofrenia infantil. E no mesmo período, na relação de estudiosos sobre o comportamento infantil, Piaget, em 1936, trazia o termo autista para significar a fase infantil egocêntrica tendo como referência a normalidade, para definir o período em que a criança ainda não está adaptada à realidade externa.

O termo autista relacionado à patologia é inaugurado por Leo Kanner em 1943, apontando para um distúrbio de ordem socioafetiva, o que não é visto mais apenas como um sintoma. Ao se reportar ao comportamento autístico como distúrbio, Kanner pesquisou uma série de riscos para o desenvolvimento psíquico infantil em seus primeiros anos de vida, quando a criança apresentava, sobretudo, três sintomas: ausência de contato afetivo, atraso ou ausência na interação verbal e não-verbal e angústia ao ser deslocada de um ambiente para o outro.

Nesse vai e vem em busca por definições e categorizações, historicamente o autismo ora é definido como psicose ora como esquizofrenia ou até mesmo como transtorno de identidade. É justamente nessa onda de indefinições que a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do **Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais**, o DSM I (1952), classificando os sintomas autísticos como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Dessa forma o autismo entra para o balaio dos transtornos que não ocorriam tão precocemente na vida da criança dando costas a sua maior especificidade (AUTISMO E REALIDADE, s/d) que é a própria precocidade em que o transtorno se instala. A confusão aumenta mais ainda a partir dos anos 1950/1960 quando passou-se a crer que o autismo provinha de pais não, emocionalmente, responsivos a seus filhos. Foi então que surgiu a

---

<sup>3</sup>Aspas do autor.

hipótese da “mãe geladeira”<sup>4</sup> – na falta de calor maternal correspondente à necessidade emocional da criança, quando em contrapartida verificava-se uma preocupação ímpar dos pais acerca de seus filhos autistas. Nessa época, Leo Kanner foi o responsável pela divulgação da ideia que desagradou bastante as mães dos autistas vistas como frias, mas foi atribuído ao psicanalista Bruno Bettelheim o maior empenho para a disseminação do termo.

Ainda no levantamento histórico, Rutter, em 1967, determinou quatro evidências principais encontradas no autismo (STELZER, 2010). De acordo com o estudioso foi possível observar no transtorno os seguintes aspectos comportamentais: a falta de interesse social; a incapacidade de elaboração de linguagem responsiva, a presença de conduta motora bizarra em padrões de brinquedo bastante limitados e início precoce, antes dos trinta meses.

Já, em 1978, Ritvo e Freedman (CAMARGO Jr. et al, 2005) definiram o autismo como uma síndrome que aparece precocemente e cujas características envolvem: o distúrbio nas respostas e estímulos sensoriais, distúrbios na fala, linguagem e capacidades cognitivas; distúrbios na capacidade de relacionar-se com pessoas, eventos e objetos” (idem). Estes levantamentos são significativos para a compreensão dos fatos, pois apontam para as percepções dos pesquisadores que se evidenciaram ao longo da história. Por vezes o foco das pesquisas centrava-se nas questões do cognitivo e de linguagem, outras fixavam-se nas percepções de cunho afetivo e motor, mas o que se nota é que há especificidades difíceis de se categorizar.

Na década de setenta, Lorna Wing, psiquiatra inglesa, também pesquisadora da síndrome e mãe de autista, foi responsável pelo conceito espectro de condições, e mais tarde, também, pelo nome dado à síndrome de Asperger, em referência à Hans Asperger, estudioso que publicou seus trabalhos sobre o autismo com capacidade intelectual mais elevada, isto no período da Segunda Guerra Mundial. Foi a partir dos estudos de Wing que chegamos ao termo atualmente usado - Transtorno Espectro Autista (ASSOCIAÇÃO E REALIDADE, s/d). A psiquiatra, considerada uma das mais importantes personalidades do mundo do autismo, funda então a National Autistic Society – NAS. Mais tarde, em 1988, Ivar Lovaas, psicólogo da Universidade da Califórnia Los Angeles – UCLA, publica um estudo sobre a

---

<sup>4</sup>Grifo do site

terapia comportamental criando novas perspectivas para os pais. Em seus estudos somente as crianças não submetidas à terapia comportamental ABA, *Applied Behavior Analysis*, não obtiveram melhoras. A terapia ABA ainda é difundida pelo mundo e encontra-se em uso no Brasil na perspectiva de uma intervenção eficaz nos casos de autismo (REVISTA AUTISMO, 2010)

Contudo Stelzer (2010) esclarece que os diagnósticos médicos dos autistas são os mais diversos, apontando ainda para a falta de consenso ou conhecimento suficientes sobre a síndrome. O que sabemos acerca do transtorno é que suas manifestações são extremamente variáveis, que podem ir desde a ausência total do desenvolvimento da linguagem, da sociabilidade e da autonomia nas atividades cotidianas, podendo alguns (os *savants*) até chegarem às universidades, como no caso de Temple Grandin que, apesar do transtorno, em 1965 revolucionou as técnicas de abate de gado e ainda hoje ministra palestras sobre o autismo (AUTISMO E REALIDADE, s/d).

Nessa síntese dos dados históricos, resgatamos que a visão psiquiátrica posicionou-se à frente das discussões, estabelecendo-se com exclusividade na 5ª edição do DSM (APA, 2013) quando as concepções etiológicas voltam-se para as questões de ordem genética e neuropsicológicas. É interessante ressaltar que na mesma edição, a (con) fusão entre os diagnosticados com autismo é vista como um único espectro com diferentes níveis de gravidade, quando o termo Asperg cai em desuso e entra para o rol do TEA em suas graduações, mais ou menos graves. Assim, o DSM-V vem acolher os diferenciais diagnosticados como subcategorias do Transtorno do Espectro Autista (APA, p. 72) quando o guia de diagnósticos médicos define que:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são

registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento lingüístico ou intelectual. (APA, 2013. p.72)

Assim, na atualização categórica encontrada no DSM V (APA, 2013), percebemos que a fusão entre os diferentes casos de autismo autoriza um olhar mais criterioso na busca pelo diagnóstico frente ao reconhecimento das especificidades de cada criança seja por questões de ordem genética ou médica, assim como pelo meio por ela frequentado, o que denota que a influência do ambiente sobre as características do autista não foi totalmente desconsiderada. É possível distinguir aspectos mais pronunciados em uma criança e em menor intensidade em outra, fala-se então em níveis do transtorno. Portanto, vale salientar que os déficits potencializam o transtorno, seja em algo mais específico, como no caso do déficit intelectual, ou no acúmulo de transtornos que se somam a partir do ambiente que se cultiva, como no caso da restrição alimentar, por exemplo (APA, DSM V, 2013): se a criança só quer comer no MacDonal é porque a MacDonal foi a ela apresentada. Assim, é importante entender que alguns aspectos do transtorno podem se potencializar no convívio e na relação com a família.

Frente ao que foi levantado, compreendemos que, com todas as especificidades do transtorno, o diagnóstico do espectro autismo está centrado principalmente no déficit na interação social, isto é referente às questões de linguagem e de relacionamento, e por isso apostamos que a inclusão escolar pode ser grande parceira no desenvolvimento da criança acometida pelo transtorno aqui estudado. A visão genética que se consolidou nos DSMs, ao longo dos anos, já não condiz com os estudos atuais que reformulam as hipóteses sobre as causas do autismo. Com isso resgatamos do site *Autismo e Realidade (s/d)* o seguinte recorte histórico



2014 - Um amplo estudo realizado na Suécia mostra que fatores ambientais são tão importantes quanto a genética como causa do autismo. Estes fatores – não analisados pelo estudo – poderiam incluir, segundo os autores, o nível socioeconômico da família, complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez. Os autores da pesquisa trabalham no King's College de Londres e no Instituto Karolinska de Estocolmo. Eles se disseram surpresos ao descobrirem que a **genética tem um peso de cerca de 50%, muito menor**<sup>5</sup> do que as estimativas anteriores, de 80% a 90%, segundo o artigo publicado no Journal of the American Medical Association – JAMA. O resultado partiu da análise de dados de mais de 2 milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, e é o maior estudo já realizado sobre as origens genéticas do autismo.

Verificando por ora que o fator genético sobre as causas do autismo vem se tornando menos enfático do que sustentou-se durante as últimas décadas, torna-se importante buscar outras visões acerca do transtorno, procurando ampliar as possibilidades no que concerne conhecer para refletir acerca das práticas inclusivas que são desenvolvidas em uma escola de Natal na Educação Infantil.

## **2.2 Concepções do autismo menos divulgadas**

Não estamos operando neste trabalho em defesa de uma concepção ou causa determinante ao autismo, o que buscamos são possibilidades para trabalhar com a criança espectro autista na perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil, sendo assim abrir as portas para o desenvolvimento da criança com outros saberes, parece-nos bastante pertinente quando é preciso apostar, tentar para realizar. Portanto vamos trazer a visão psicanalítica não como aporte teórico único, mas como outra visão que venha acrescentar ao que já foi apresentado.

Andrade (2014), em sua dissertação, se afina com a visão psicanalítica que tem como foco a relação familiar nos primeiros momentos de vida da criança. Ela explica que a criança típica ainda bebê, reage a voz da mãe, mexendo o corpo e direcionando a cabeça ao som emitido. A autora alerta que tal reação não ocorre com a criança espectro autista desde muito cedo, e que esta verificação deveria entrar para o rol dos exames médicos precoces a serem realizados, assim como se faz para o reflexo da marcha e para outros futuros atributos ainda não conquistados pela criança, mas que podem ser identificados desde cedo. Embasada na

---

<sup>5</sup>grifo meu

psicanálise, a autora explica sobre a importância do período da alienação, quando a criança, ainda bebê, imagina-se sendo extensão do corpo da mãe e do pai daqueles que a provêm. Para os psicanalistas esta fase é, fundamentalmente, estruturante para que venha ocorrer a fase seguinte, a do espelho. Nesta fase do desenvolvimento psíquico, a criança inicia a formação do eu, na compreensão de que é um ser único assujeitado pelo olhar do Outro. Esse Outro (mãe ou função materna), que se torna parte constituinte da criança, é de extrema importância para a inserção do infante no mundo social e, conseqüentemente, no da linguagem. Em síntese, a criança só irá se constituir como ser de linguagem interativa caso tenha passado pela fase da alienação e, posterior a ela, à fase especular – a porta de entrada para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, podemos observar um diferencial entre as descobertas. A visão psiquiátrica, embasada na concepção orgânica, tem o autismo como um transtorno estabelecido de ordem imutável, mas que a partir da condição da criança é viável investir em suas possibilidades. Nesse enfoque a criança nasce autista, ela não se torna autista. Já para a psicanálise, Jerusalinsky (2005), aponta para as causas do autismo estabelecidas pelo viés da relação entre os envolvidos na criação da criança. Ele não descarta a possibilidade genética atribuída às causas do autismo, entretanto aponta para a possibilidade de melhorias significativas e menos resignantes do que a perspectiva psiquiátrica, quando a aposta está na recuperação da constituição do sujeito que ainda não ocorreu. Em resposta ao determinismo genético, Jerusalinsky (2005) resgata:

Não discuto que há transtornos genéticos coincidentes com autismo num certo número de casos, mas não em todos – é claro que o senhor vai me dizer que aqueles que não apresentam alterações genéticas não se tratam de verdadeiros autistas – e devo lhe apontar que a condição genética não é a única capaz de produzir transtornos de conduta universais. Por isso o que proponho é que o genético – no autismo – não deve atuar como limite para nossa perspectiva clínica (Jerusalinsky, 1989, p. 56).

Na visão genética percebe-se a aceitação da incurabilidade, em decorrência disso a família se aporta na resignação compensada pela satisfação originária dos automatismos adaptativos programados para a criança e correspondidos, de certa forma, pela criança, isto na expectativa de que ela aprenda a partir do treino e dos comandos oferecidos, haja visto o ABA como prática de treinamento. Já, o apostar

na “cura” (Jerusalinsky, 2005, p.123) parece ser algo inatingível, entretanto cabe refletir que isso só pode ocorrer na expectativa da constituição do sujeito no trabalho clínico, o que livra a criança de ser a única depositária do transtorno.

Contudo, Jerusalinsky (idem) enfatiza a importância da precocidade do início do tratamento, pois quanto mais cedo a família disponibilizar-se para o trabalho clínico maiores serão as probabilidades da inserção da criança no simbólico, no mundo que ela refrata. Na concepção da psicanálise a criança não pode ser a única tributária do transtorno, muitas vezes ela traz os sintomas da família, portanto, com os avanços clínicos que envolvem a família, compreendemos que a criança terá maiores chances de interagir na sociedade, o que ao nosso entender é congruente às práticas socializadoras direcionadas à inclusão escolar que só podem se estabelecer na parceria com a família.

Nesse desenrolar de ideias, é hora de apresentar as concepções cabíveis à inclusão escolar direcionadas à criança que apresenta espectro autismo.

### **3A CRIANÇA AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR**

Ao se falar em Inclusão precisamos compreender o que levou à chegada desta concepção que tem causado tantas transformações na sociedade. Para isso, vamos buscar na Declaração de Salamanca (1994) os principais elementos que influenciaram as modificações no modo de significar a Educação Especial em tempos em que os alunos com deficiência estudavam nas escolas regulares, mas que frequentavam apenas as salas especiais, revelando a existência de dois sistemas de ensino em paralelo, o regular e o especial. A Declaração serviu de base para as transformações sociais importantes que propiciaram avanços significativos na inclusão escolar, quando os pontos principais debatidos no evento ressaltaram a necessidade de se ampliar as oportunidades de uma “educação para todos”<sup>6</sup>, acreditando que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,

---

<sup>6</sup>Termo cunhado a partir da Declaração de Jomtien ocorrida na Tailândia em 1990.

- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (SALAMANCA, 1994)

O maior efeito decorrente da Declaração de Salamanca (1994) reside na ampliação da ideia de Educação Especial para o conceito de Inclusão, trazendo a modalidade da Educação Especial para dentro da concepção de “educação para todos”, quando alunos considerados “normais” estudam na mesma sala de aula com os alunos com necessidades especiais (MENEZES, 2001). Assim, o termo “educação para todos” oficializado em 1990 pela Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990), cujo objetivo principal buscava a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem para todos a partir do ensino da educação básica de qualidade, vem alojar-se na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), visando a Inclusão dos alunos especiais em sala regular de ensino. Curioso ressaltar que a Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990) confirma a importância da educação de ensino como base para o desenvolvimento humano e que só a partir desta estrutura básica realizada com qualidade é que se pode pensar em construir outros tipos de educação para vários tipos de capacitação, o que nos faz questionar a qualidade do Ensino Básico no Brasil ainda tão precário. Com isso a Declaração Jomtien (idem, p.8) enfatiza que:

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**<sup>7</sup>. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas

---

<sup>7</sup>Grifo meu

possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

Juntas, ambas declarações, apontam para uma escola planejada e flexibilizada, cujos programas estejam mais centrados nos alunos e menos nos conteúdos a serem exaustivamente memorizados. Frente a isso, cabe pensar a escola indo além dos currículos convencionais, no intuito de ampliar as possibilidades, passo inicial para se pensar e se fazer inclusão não só dos alunos que apresentam deficiência, mas de cada sujeito, de cada aluno, que, vez ou outra, precisa de cuidados especiais. Portanto ressaltamos o trecho grifado na citação anterior reforçando que a inclusão só pode ocorrer mediante a constatação de que

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. (BRASIL, 1990)

Relacionando as duas declarações à Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996) aprofundamos a nossa compreensão acerca do exposto no Art. 59, que assegura o sistema de ensino aos alunos que apresentam deficiência e altas habilidades ou superdotação, quando a lei suscita: “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”, medidas necessárias para abrir as portas da escola regular de ensino à inclusão do aluno com espectro autismo e à sua família. Por isso elencamos tanto das declarações, aqui ressaltadas, como da LDB (idem) os incisos que expressam a importância da flexibilização curricular como elemento norteador à adoção de outras posturas, condutas, medidas, planos, estratégias, d’antes ainda nem pensados, quando sabemos, de antemão, que a criança que chega à escola apresentando espectro autismo possui uma série de características envolvendo:

déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, DSM V, 2013. P 72)

Alguns estudos sobre a inclusão de crianças autistas da escola foram mapeados por meio da bibliografia já existente, dentre eles escolhemos Nunes, Azevedo e Schmidt (REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013) que constata o aumento considerável da frequência das crianças autistas na escola regular, por vezes sendo a única alternativa da família buscar um espaço de Educação mediante a extinção das instituições especiais. O artigo trata de uma visão ampla sobre a inclusão da criança autista inserida na escola regular, trazendo várias outras pesquisas nessa área que abordam enfoques distintos.

Nesse apanhado de opiniões, os autores ressaltam a importância da presença de serviços intermediários entre família e escola o que permitiria, em suas visões, uma adaptação gradativa e terapêutica da criança de um meio ao outro, reforçando o sucesso destas práticas. Trazem como exemplo positivo de inclusão, quase que única e exclusivamente, a escola Parque. Ainda mencionam a importância do trabalho colaborativo como parte importante do sucesso para a inclusão da criança autista na escola. Outro fator apontado é a linha de insatisfação ou até mesmo de desconfiança gerada nos pais e na própria equipe pedagógica quando a criança autista não mostra avanços em suas aprendizagens. Os autores concluem que as estratégias pedagógicas adotadas para se trabalhar com a criança com TEA tem produzido, segundo sua investigação, poucos resultados.

Serra (2008) também informa que a relação escola-família é instável e atribui a isso às incertezas e expectativas dos pais em relação aos avanços e até mesmo à cura de seus filhos autistas, quando por outro lado podem se abater na descrença total de que seus filhos não consigam aprender algo que lhes seja útil para a vida. A autora alerta para o isolamento dos pais das crianças que apresentam o transtorno, sendo a vida social dessas famílias resumidas ao ir à escola e ao retornar à casa. Contudo as famílias reconhecem a importância do trabalho escolar em relação às conquistas da autonomia da criança como os hábitos de higiene pessoal e o trocar de roupa sozinho, embora que, em certas situações, em casa continuem colocando fraldas em seus filhos e fazendo por ele o que ele já consegue fazer na escola.

Mesmo que a Declaração de Salamanca (1994) preveja a parceria das famílias na educação escolar da criança, no caso da criança autista esta parceria parece ser de outra ordem. Por um lado os pais não querem sentir-se culpados por uma fatalidade que parece ter-lhes atingido e por outro, os profissionais da escola sentem-se sozinhos, muitas vezes, lecionando turmas numerosas tendo a criança

autista em sua composição. A maioria dos profissionais entrevistados (Serra 2008) alegam o desconhecimento em relação à síndrome e não sabem como lidar com a experiência de ter uma criança autista em sala de aula. Diante desse quadro dissonante, Serra (2008) enfatiza a importância do trabalho terapêutico com as famílias a fim de fortalecê-las e flexibilizar suas dinâmicas na formação sistemática dos profissionais, pois acredita que só a partir das mudanças será possível investir na constituição de um sujeito que se cria a partir das relações com o outro de modo significativo.

Em se tratando de inclusão escolar, Serra (2008) tem muito a contribuir, quando a autora traz à superfície de sua tese as queixas dos profissionais da área da educação sobre o “cotidiano da inclusão” (idem, p. 92). As profissionais entrevistadas, professoras e gestoras, reclamam da falta de cumprimento da lei em relação ao número de alunos em sala exigido pelos critérios do MEC, da não correspondência entre a sua capacitação e as características da criança especial que frequenta a sua sala, da falta de profissionalização na área e também da inexistência sistemática de adaptação curricular, o que para nós, neste artigo, que envolve as práticas inclusivas, é de extrema importância.

Concernente a proposta de se falar acerca das práticas inclusivas, a partir do olhar de uma equipe que trabalha com alunos autistas na Educação Infantil de uma escola regular de ensino, é importante trazer à pauta desse artigo o termo adaptação escolar. Portanto compete-nos neste momento definir o que significa adaptação curricular, já que mencionamos a importância de uma escola mais flexível, convidando-a repensar sua forma e seus conteúdos. Segundo o MEC adaptações curriculares quer dizer:

estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (SEESP/SEB, 1998, p.15)

Sob a ótica curricular, a Educação Inclusiva preocupa-se com que o aluno com necessidades especiais faça parte da classe regular de modo que aprenda e avance em seu desenvolvimento. Nesse sentido o aluno que apresenta deficiência intelectual ou outra especificidade realiza atividades voltadas para os mesmos

conteúdos ou para as metas traçadas para a sua classe, mesmo que de maneira diferente, conforme as adaptações para ele elaboradas, quando o educador terá que garantir (ou pelo menos tentar) o aprendizado de todos os alunos, isso na direção de um ideal nem sempre alcançado.

Nesse caso a responsabilidade da aprendizagem do aluno com necessidades especiais é comum a todos os implicados em sua formação dentro da escola, não cabe somente ao profissional destinado à Educação Especial. O professor titular da turma faz uso de vários recursos físicos e humanos disponíveis como: profissionais da área, auxiliar de sala, cuidador, conteúdos diretivos pertinentes ao nível de aprendizagem, materiais específicos, espaços da escola diferenciados. De acordo com o MEC (SEESP/SEP,1980) que aponta para a necessidade de um currículo funcional para a criança deficiente, as adaptações curriculares devem ser realizadas em três níveis:

Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.

Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula. (SANTOS, 2011)

Adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Nessa perspectiva reforçamos que contar apenas com as modificações que o professor realiza adaptando o método de ensino e o conteúdo não bastam por si só. O documento sobre a adaptação aponta para a necessidade de se reformular o Projeto Político Pedagógico da escola considerando a participação do aluno com necessidades especiais nas atividades e acontecimentos escolares, segundo as suas singularidades. É preciso lembrar que inclusão escolar há muito deixou de ser apenas inclusão social, com isso retomamos a importância da aprendizagem planejada, direcionada e efetivada para qualquer aluno dentro e com a sua turma. Para que isso venha ocorrer é preciso uma equipe sensível, criativa e responsável que dê o devido suporte a professora de sala, um profissional com disponibilidade ao aluno e que saiba usar e solicitar a participação de todos os atores da educação e recorrer aos recursos disponíveis.



## 4 METODOLOGIA

### 4.1 O campo da investigação

O campo desta investigação ocorreu em uma escola particular do município de Natal no Estado do Rio Grande do Norte. Durante seus 32 anos de funcionamento (IECE, 2010), a escola pesquisada trabalha na linha sociointeracionista e sempre teve alunos que apresentaram necessidades especiais matriculados nas salas regulares. A escola atua da Educação Infantil ao 9º ano com alunos a partir de 1 ano e 6 meses e tem seguimento até o 9º ano. Ela funciona nos dois turnos, manhã e tarde, da Educação Infantil até o 5º ano, sendo que do 6º ano ao 9º funciona exclusivamente pela manhã, possuindo uma turma para cada faixa etária em cada turno. Inclui, internamente, o 1º ano na Educação Infantil por acreditar que nesta faixa etária as crianças ainda precisam de atividades lúdicas pertinentes a este seguimento da Educação.

Acerca da Educação Infantil, a escola trabalha com a Pedagogia de Projetos, que interliga o tema a ser pesquisado às áreas do conhecimento, focando a ampliação do conhecimento de mundo ea formação pessoal e social da criança - assim criando situações didáticas e pedagógicas que contemplem a constituição da identidade, a conquista progressiva da autonomia, a sensibilidade, a cooperação e as trocas, isto de forma rica e diversa no convívio com outras pessoas, crianças e adultos. No intuito de criar um ambiente aberto, flexível e saudável às aprendizagens, a escola favorece, de um modo geral, as seguintes intenções pedagógicas (retirado do IECE, Proposta Curricular da Educação Infantil 2016, para uso interno):

- valorizar a autoestima da criança;
- considerar seus saberes e cultura;
- acolheros seus anseios e necessidades;
- dar espaço para o espontâneo e inusitado;
- promover o uso do imaginário;
- aprofundar o conhecimento por meio da literatura e das artes;
- abrir as portas para o mundo letrado;
- construir e desafiar o pensamento lógico-matemático;
- considerar a cultura e suas diversidades;
- aliar-se ao conhecimento científico;
- instigar a internalização das regras de convívio social;
- aumentar a capacidade da interação;
- construir a autonomia;
- usar jogos e brincadeiras como aliado nas diversas situações;

- relevar e internalizar os cuidados pessoais, a organização e a segurança;
- sistematizar os saberes.

Para viabilizar que as intenções curriculares sejam contempladas no dia a dia, as profissionais atuam segundo os planejamentos semanais e diários elaborados e posteriormente supervisionados pela coordenadora. É importante compreender que os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, de cada turma, dão sustentação ao trabalho realizado com as diversas disciplinas.

No aspecto espacial a escola possui salas amplas, biblioteca em uso, sala de informática, quadra, campo, parque, local para o plantio de horta, piscina. Em relação aos materiais e recursos, ela tem muitos jogos pedagógicos, computadores, livros de literatura e material para motricidade.

Na Educação Infantil, o corpo docente e técnico pedagógico é constituído por professoras da turma, professores auxiliares quando se julga necessário, coordenador pedagógico, professor de Educação Física, Inglês e Informática. Ainda consta na equipe uma psicóloga disponível para cada turno, a profissional do atendimento da Educação Especial e a diretora pedagógica.

#### **4.2 Material para análise e discussão**

Ainda discorrendo sobre o ambiente pesquisado, cabe ressaltar que o critério de escolha foi a que tivesse um perfil pautado no trabalho em equipe, um aspecto diferenciado em geral, em que o professor não é o único ator de sala de aula para desenvolver as suas práticas com uma turma inclusiva e numerosa. Nessa escolha, pretendemos abrir o leque das possibilidades e dos acertos diante das práticas inclusivas realizadas com as crianças que apresentam TEA e não apenas replicar o que parece ainda presente, na maioria das escolas, na voz das professoras pesquisadas por Serra (2008) que revelaram que:

O alto nível de estresse e angústia dos professores é comentado especialmente quando se fala das consequências do trabalho desgastante para a saúde, da necessidade de afastamento temporário e do desejo de deixar a profissão. Entre as entrevistadas, portanto, não houve considerações positivas sobre inclusão de alunos autistas na escola regular, e várias sugerem o retorno dos alunos às classes especiais. (SERRA, 2008 p.92)

Ao longo dos anos, a escola pesquisada tornou-se referência na cidade (Natal/RN), passou a ser conhecida no meio universitário e clínico como uma escola que, em suas tentativas e acúmulo de experiências, realiza inclusão escolar (IECE, 2010). Nela, a professora tem espaço de escuta com a psicóloga, tem orientações periódicas com a coordenadora pedagógica e planeja diariamente segundo a Proposta Curricular da turma. Por isso a análise qualitativa do material colhido contemplou o discurso de três profissionais da escola a serem entrevistadas: professora, coordenadora e psicóloga, as quais trabalham de forma colaborativa.

Após o aval da diretora, o questionário foi enviado às profissionais via e-mail junto com um termo de consentimento. As questões foram antecipadas por uma introdução explicativa e compostas por 10 perguntas que foram organizadas de modo a contemplar em mais ou menos 10 linhas por pergunta o seguinte:

- o perfil da profissional – 4 perguntas;
- a formação voltada para a criança com TEA- 2 perguntas;
- as práticas inclusivas com referência na Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 no Art. 59, inciso I – 4 perguntas.

Para efeitos de organização e compreensão, vamos denominar:

- a professora de PR,
- a coordenadora de C
- a psicóloga de PS

No corpo do questionário foi colocada o seguinte parágrafo relacionado à lei no quesito referente às práticas inclusivas

- Considerando a diversidade encontrada nas escolas e a garantia de educação para todos, a Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 no Art. 59, inciso I, elenca determinações claras que orientam o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas matriculadas nas escolas regulares. Nesse aspecto o Art. 59 vem alertar que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação”: **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos** para atender às suas necessidades”.

Sendo assim, segue abaixo o questionário com as perguntas e respostas dadas pelas profissionais entrevistadas:

<b>QUESTIONÁRIO</b>
<b>PERFIL</b>
1 Qual a função que você realiza nesta escola?
2 Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
3 Já teve experiência com alunos autistas em sala de aula regular?
4 Em sua prática de trabalho, com quantas crianças autistas você já trabalhou em sala de aula regular? (caso não consiga contabilizar, estime aproximadamente.)
<b>FORMAÇÃO</b>
5 Qual a sua formação? (graduação, pós graduação)
6 Já participou em algum tipo de formação voltado para a criança autista? Que tipo de formação foi essa? (graduação, pós graduação, seminários, congressos, formação continuada na escola pesquisada, formação em outro emprego ou trabalho, grupos de estudo, outros)
<b>PRÁTICAS INCLUSIVAS SOB O ENFOQUE DA LEI</b>
7 Ponderando sobre o universo amplo e específico da inclusão exigido por lei voltado para <b>currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos</b> , de que modo isso reflete ou não em sua prática com a criança autista?
8 Cite um exemplo (caso você tenha o que exemplificar) de sua prática que possa ilustrar a pergunta anterior.
9 Pensando nas práticas inclusivas realizadas no seu cotidiano direcionadas ao aluno autista, fale quais são os entraves e as maiores dificuldades?
10 Baseado em sua experiência e reflexões sobre suas práticas inclusivas direcionadas ao aluno autista, cite aspectos importantes para se realizar um trabalho de inclusão mais efetivo na Educação Infantil?

Elaborado pela pesquisadora

As entrevistadas mostraram-se bem disponíveis e deram um retorno rápido, sem criar obstáculos. Diante das respostas, observou-se que há uma relação entre o trabalho de uma profissional com a outra, o que deve tornar o trabalho dessa escola mais coeso, mediante a atuação de uma equipe. Não se percebe nas respostas da professora (PR) o tom de angústia colhido e exposto na fundamentação (SERRA, 2008).

No perfil das profissionais quando perguntado sobre a experiência com alunos autistas em sala de aula é possível constatar que duas delas já tiveram experiência ao longo de sua docência com crianças com TEA, como vemos a seguir:

*PR - Sim, com certa frequência.*

*C - Não.*

*PS - Sim. Anteriormente à experiência na escola trabalhei durante dois anos num Centro de Reabilitação Infantil em São José do mipibu promovendo inclusão de alunos autistas em escolas.*

No caso da coordenadora (C), vamos recuperar sua resposta positiva na pergunta seguinte quando ela confirma sua atuação como coordenadora com:

*C -Aproximadamente umas 8 crianças.*

No caso da professora ela teve experiência com 5 alunos autistas e a psicóloga afirma ter tido experiência aproximadamente com 10 crianças autistas.

Já referente ao tempo de experiência da psicóloga, vamos observar um contato da profissional com crianças com TEA em outros estabelecimentos de ensino e clínico fora da escola pesquisada. O tempo de experiência com alunos que apresentam TEA é um fator preponderante para as respostas das perguntas que se sucedem.

Em relação à formação, todas tiveram um percurso além da graduação voltado para a Educação Especial principalmente em suas escolhas nas especializações, o que é possível reconhecer em suas respostas:

*PR -Graduada em Pedagogia e pós graduada em LIBRAS.*

*C - Tenho graduação em pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (cursando).*

*PS - Bacharelado em Psicologia na UFRN, pós graduação em Psicanálise e Arterapia.*

Para se manterem atualizadas, as profissionais têm estudos relacionados ao TEA na escola pesquisada e buscam outros locais para complementar sua formação.

*PR - Na graduação tive alguns estudos voltados ao tema e na instituição em que trabalho são desenvolvidos estudos continuados.*

*C - Participei de grupos de estudo e formação continuada na escola em que trabalho como também na minha especialização.*

*PS - 1. Lugar de Vida- USP- Centro de Educação Terapêutica: fundamentos teórico-clínicos da Educação Terapêutica, abordando o diagnóstico diferencial em psicanálise e a direção de tratamento da psicose, do autismo e do pós-autismo na infância 2. Formação continuada na Casa Escola;3.Telengo-Tengo – Núcleo de Pesquisa de Psicanálise com crianças e adolescentes; 4. Já trabalhei num Centro de Reabilitação Infantil (CRI) em são José do Mipibu; 5.Congressos, seminários promovidos pela Escola Brasileira de Psicanálise – Delegação RN.*

É possível observar a vasta experiência da psicóloga em outros locais de trabalho e de vivências, o que deve dar apoio e maior segurança tanto para as professoras assim como para as famílias. Outro fato curioso é a linha psicanalítica adotada pela profissional, o que se percebe nitidamente ao longo de suas escolhas de formação. Nesse sentido, percebemos a escola tendente à visão psicanalítica menos resignada à condição genética da criança autista, ratificando que é possível apostar e trabalhar na constituição do sujeito (JERUSALINSKY, 2005 e ANDRADE, 2014) em consonância com os profissionais que dariam atendimento fora escola à criança e à sua família.

No que concerne a necessidade de formação continuada apontada por Serra (2008), e por Roth (MEC/SEESP/SEP 1980) sobre o TEA, percebemos uma atitude de busca tanto por parte da escola como por parte das profissionais

entrevistadas. Todas afirmaram que há estudos na escola que trabalham e que buscam outros locais para dar continuidade aos seus estudos acerca do TEA.

Referente as suas práticas inclusivas em concordância com a LDB (1996) na pergunta número 7 do questionário, as profissionais mostram-se bem implicadas em buscar caminhos para proporcionar um ambiente de aprendizado para a criança com TEA, trazendo atividades mais significativas para o aluno em respostas às suas demandas pontuais, entretanto não identificamos um planejamento mais rigoroso ou até mesmo em relação a um currículo específico de maneira expressa. Vejamos a resposta da professora:

A profissional inicia sua resposta citando a adequação curricular, localizando-a no respeito e cuidado ao tempo da criança autista em atender ao que lhe é proposto, ao seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. Com isso percebemos um forte compromisso da professora, com uma ênfase pautada no ensino individualizado da criança autista. Isso de modo algum destitui o seu mérito, entretanto nos parece que o sucesso do fazer pedagógico, para fazer a criança aprender, está situada na realização e no aceite do comando dos adultos, os laços sociais não estão expressos. Não fica claro como é possível conceber um currículo ou planejamento mais efetivo para a criança autista que incremente a inclusão e seu convívio com os colegas

No que indica a resposta da coordenadora podemos observar que:

*C - No que se refere a minha prática como educadora, sempre procurei estar atenta às necessidades dos meus alunos com autismo, o que acontece também com a escola em que atuo. Em muitos momentos utilizei recursos e atividades adaptadas que pudessem aprimorar as suas aprendizagens, principalmente em sua interação e socialização, seja nas atividades, no relacionamento com os seus colegas ou até mesmo individualmente. Um aspecto interessante de se perceber é que nem sempre essas tentativas dão certo, você se frustra quando não dá certo, mesmo assim continuamos sempre tentando. Precisamos enfatizar que cada caso é único e o que dá certo para um não significa que dará certo para o outro. Fazer com que essa criança interaja e crie laços afetivos e dar significados ao que é explorado, isso, na minha prática já é uma conquista sem tamanho.*

Na resposta da coordenadora à questão 7, a profissional mostra estar atenta à criança em suas singularidades, mas ainda não descreve sua ação em relação a currículo ou planejamento. Entretanto ela traz a atividade adaptada

como recurso de aprendizagem, o que nos reforça a ideia de um olhar voltado ao momento da criança com o transtorno espectro autista inserida em sala de aula regular. A profissional reforça a questão da socialização, o que nos mostra a importância do papel do ato de ir à escola na vida da criança autista. É interessante perceber em sua resposta a questão da tentativa e da insistência, o que alerta a possível não realização da atividade proposta por parte da criança, havendo um descarte do que está sendo investido. Contudo, não há sinal de frustração por parte da profissional e nem de desistência, havendo uma convergência com a Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990) que nos atenta para um ir além dos currículos convencionais, mesmo que ele não tenha sido citado pelas profissionais. O que nos parece é que o simples estar em sala de aula no envolvimento com as crianças de uma certa turma que, obviamente, contém uma proposta curricular voltada às crianças típicas serve com norte para formalizar um currículo tácito difícil de ser delineado pela própria fluidez da condição da criança autista, quando um dia ela faz o que lhe é preparado e outro dia ela rejeita

Com isso podemos complementar mais ainda acerca do que pensamos com o que nos diz a psicóloga referente a mesma pergunta:

*PS - Bem, ... a Escola possui vários dispositivos que permitem a identificação de recursos favoráveis ao laço social na escolarização de crianças e jovens autistas, TGD ou altas habilidades. Um deles é a formação continuada que acontece aos sábados e que reúne professores, psicopedagogas e psicólogas, e que na escola atuam diretamente com os respectivos alunos. Reuniões sistemáticas com a coordenação, professores e psicólogo. Esses encontros são norteados a partir de impasses vivenciados na instituição ou no trato com determinado aluno, um impasse por vez, um a um.*

Em sua função formativa e de acolhimento de pais, profissionais e alunos, a psicóloga parece atuar nos bastidores do fazer pedagógico e da inclusão. Ela valoriza a escola como lugar de recursos e dispositivos favoráveis ao laço social da criança autista, cita a importância da formação continuada dos profissionais e expõe a participação destes nos estudos realizados na escola. Esses momentos são importantes, pois favorecem a busca por soluções e esclarecimentos para o que a profissional chama de impasses no caso a caso. Vimos então que na escola pesquisada há espaço para escuta e diálogo entre



os profissionais, o que não vem citado em nenhuma lei ou declaração trazida em nossa fundamentação. Com isso, percebemos um desequilíbrio entre a exigência da lei por uma escola para todos, o que pode gerar outra discussão, quando vivenciamos ao longo da história a condição nacional de um país que insisti na desvalorização do profissional da área da Educação e na má gestão dos investimentos direcionados ao ensino básico, o que tem um impacto devastador em todos os seguimentos sociais.

Dando continuidade à análise, na questão 8 da entrevista a professora acrescenta situações interessantes em relação a adaptação que refletem em sua resposta:

*PR - Para além das atividades adaptadas nas diversas áreas do conhecimento, com questões mais diretivas, mais simplificadas, busco direcionar minhas mediações de acordo com as variações que meus alunos autistas apresentam, como por exemplo: a sensibilidade ao barulho, ecolalia e movimentos repetitivos. Outra estratégia que desenvolvo com frequência é inserir nas pesquisas e atividades, temas que sejam do interesse desses alunos. É indispensável ainda a integração desses alunos com as demais crianças do grupo, estimulando uma convivência pautada no respeito a diferença.*

À luz da singularidade, fica exposta a sensibilidade de uma professora ao que é característico a criança que apresenta TEA (APA, DSM V - 2013) e uma preocupação em escolher temas de estudo da sala, segundo a Pedagogia de Projetos já ressaltada, com os assuntos de interesse da criança autista. Outra retomada da professora diz respeito a socialização mais especificamente.

Sobre a mesma pergunta, a de número 8, a coordenadora traz um exemplo real de prática pedagógica inclusiva, não atrelada a um currículo específico ao aluno, mas uma ocorrência de aceitação da atividade com envolvimento, o que podemos constatar em sua resposta:

*C - Em um trabalho sobre animais mamíferos, a criança não se interessava muito pelo que era explorado em sala de aula, utilizávamos diversas estratégias para chamar a atenção como por exemplo: animais de brinquedo, desenhos, entre outros. Em um determinado dia realizamos a releitura de uma obra, quando solicitamos a criança ela foi se chegando e percebeu os materiais que iam ser utilizados, no caso seria tinta guache e pincel. A criança realizou a atividade com desenvoltura como também nomeou os animais que estavam presentes na tela. Nomeou as cores que foram utilizadas, explorou a textura etc. Nesse dia em especial, essa criança interagiu um pouco mais*

*com as outras crianças, como também participou do que foi proposto.*

Ficou evidente o quanto foi significativo esse momento em que houve o acolhimento da atividade por parte da criança autista, cremos que tanto para a coordenadora como também para o restante da equipe. Dentro de uma série de atividades e aprendizagens sobre animais, a criança autista conectou-se a partir do material utilizado e não a partir do tema estudado. Constatou-se na realização da pintura que havia um saber da criança, pois ela nomeou o nome dos animais e das cores usadas e isso é muito importante. Na perspectiva da constituição do sujeito (JERUSALINSKY, 2010), na qual foi possível tangenciar os significantes dentro do grupo, a criança também relacionou-se melhor com os colegas e com o restante das atividades planejadas, o que não é promessa de que em outros dias isso venha ocorrer da mesma forma. Nesses momentos é possível questionar se o pincel e a tinta foram o moto desencadeador da interação ou será que nesse dia aconteceu algo antes da chegada da criança à escola, na relação familiar que possibilitou a criança com TEA um reconhecimento maior do seu entorno? Com isso seria importante estar a essas situações e conversar com a família não só sobre o momento mas investigar algo relacionado ao lar. Seria uma forma de engajar mais a família nessa possibilidade de construção de um sujeito que por vezes parece despontar.

Quase o mesmo acontece com outro aluno compreendido em sua característica como “jovem autista agressivo” em outra situação dentro da escola e que se revela a partir do olhar e atuação da psicóloga e que chega a nós por meio da resposta à questão 8, como podemos ver a seguir:

*PS - A exposição de um estudo de caso de um aluno da própria escola e que contou com a participação, discussão e reflexão de todos os professores da escola - um jovem autista agressivo – e que ao mesmo tempo possibilitou uma manobra por parte dos colegas de sala que permitiu “destravar” ou “deslizar” certas identificações rígidas, levando o jovem a encontrar e a ocupar outro lugar. No caso em especial o trabalho seguiu no sentido de valorizar as caricaturas que o jovem autista desenhava, permitindo uma interação possível com cada colega de sala e os conteúdos pedagógicos*

Nessa ocorrência específica, foi encontrado nas caricaturas um modo de engajar o aluno com TEA no que a turma fazia, buscar o interesse da sala sobre o que o aluno realizou e ainda, o aluno sair de uma situação de agressividade

que se estabelecia na irritação, o que é característico de alguns autistas. O seu desenho, momentaneamente, foi de encontro ao sentido, o que aconteceu por meio da intervenção do outro, isso atribuiu ao seu desenho um valor pertencente ao mundo dos significantes, portanto a turma acolheu. Diante disso, a interação intermediada pôde promover a inclusão: entrelaçou o trabalho dos colegas e o da criança autista com o conteúdo pedagógico estudado em sala, tangenciando o produto da criança autista com o currículo destinado aos demais alunos.

No que diz respeito a obrigatoriedade da escola em criar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender” (BRASIL, 1996, Art. 59) às necessidades específicas dos alunos, no caso da criança com TEA, ainda vemos algo da ordem das tentativas, da oportunidade e até mesmo da imprecisão, o que evoca um algo ainda não conquistado no discurso impresso em lei para alojar o engajamento pedagógico e compromisso da instituição rumo à legitimidade da busca pela inclusão. O que se estabelece na escola, em que se dá a investigação, é da ordem de um saber inacabado, da experiência acumulada e dos estudos de formação que se somam ao intuitivo, à percepção, à sensibilidade, à persistência, por vezes, à coragem de intervir e se expor no meio de alunos que não entendem o quê, exatamente, acontece, de pais que podem não gostar do que se faz e mesmo assim, disponibilizar-se corpo a corpo para conseguir “destravar” ou “deslizar” o posicionamento agressivo ou uma linguagem não compreendida (ANDRADE, 2014) de um aluno jovem, não mais criança, com TEA, que pode atingir ou machucar uma outra criança, a si mesmo ou o adulto que com ele tenta interagir.

Ao se questionar sobre as dificuldades encontradas durante as práticas inclusivas do cotidiano direcionadas aos autistas, na pergunta de número 9, foram mencionados o cuidado com a relação social que muitas vezes não ocorre, o lidar com a agressividade, a rejeição da criança ao que foi cuidadosamente planejado, a capacidade de persistir apostando em um momento certo em que o aluno espectro autista se abre ao que lhe é proposto. Não obstante outras questões aparecem que podem ilustrar o dia a dia das profissionais que estão no exercício da inclusão. Com isso retomamos a resposta da professora quando ela diz:

*PR - Uma das maiores dificuldades é a não aceitação dos pais da especificidade de seu filho, dificultando assim, o trabalho em parceria. A integração da criança autista ao grupo nem sempre é fácil, uma vez que existem diferentes graus de autismo e por vezes algumas crianças autistas agem com agressividade, tornando o trabalho ainda mais desafiador.*

É interessante perceber que uma das maiores dificuldades da professora não é somente lidar com o que é pertinente à educação da criança, mas também situa-se na dificuldade de acatar a não aceitação de alguns pais, o que parece atingir a profissional. Segundo Serra (2008) este sentimento pode ser proveniente de vários motivos, entre eles o não acreditar que seu filho pode aprender e melhorar dentro da escola. O mesmo discurso aparece na resposta da coordenadora:

*C- Outro aspecto significativo é o apoio da família, sem a parceria dela seria impossível obter o avanço da criança. Porém, algumas vezes, a própria família delega além da conta as demandas da criança para a escola. Ao se colocar o limite a escola que fica como vilã, isso acontece em alguns momentos, dificultando o trabalho que é realizado.*

Vemos a partir daí a expectativa da profissional pela parceria dos pais para que o trabalho aconteça com a criança autista, o que não fica bem claro é que tipo de parceria seria esse. O que lemos em Andrade (2014) é que se espera o envolvimento da família nas tarefas de casa, o que, segundo a autora, isso nem sempre acontece. Entretanto é possível distinguir que em situações de colocação de limite pode vir a desagradar a família, estendendo o impasse escola e família" ao trabalho com a criança. Permitir que se coloque o limite na criança é de fundamental importância para o seu desenvolvimento, o "não" é estruturante para qualquer criança e faz parte da formação e constituição do sujeito no socialdenota que nem sempre o que a escola dispõe-se a fazer é acolhido pela família (SERRA, 2008).

O que chama a atenção para as respostas da questão de número nove encontra-se, especialmente, no discurso da psicóloga; é quando ela aponta para a oferta psiquiátrica excessiva de diagnósticos destinada à criança que não se encontra dentro de um padrão. Vemos abaixo o que ela coloca sobre as dificuldades:

*PS - Prá mim, é a banalização do diagnóstico. Se um aluno não se alfabetiza na idade certa, mesmo antes de qualquer avaliação, é logo rubricado de “deficiente”. Além disso, o que se verifica com frequência é o próprio uso da patologia psiquiátrica. Há uma apropriação do saber de um campo de conhecimento para outro, com a função de nomear o fracasso. Assim TGD, TDAH, Dislexia, por exemplo. Todos querem um diagnóstico, mas ninguém sabe o que fazer com ele.*

A texto da psicóloga vem alertar para a banalização do diagnóstico que reforça o fracasso. Muitas vezes o T do transtorno da vez, que define o comportamento indesejado da criança, recai na orientação medicamentosa e na mera indicação de escola, quando a criança se torna a única responsável pelo que ela faz ou se tornou. Com isso a família se exime e o profissional, muitas vezes, sai de cena sem entrar para o âmbito do diálogo entre as partes envolvidas nas apostas, nas descobertas, nos cuidados, nos entraves e nas soluções para o lidar diário com a criança autista e, conseqüentemente, com sua família.

E chegando ao fim da análise sobre o que foi respondido pelas profissionais, partimos para a pergunta de número 10. Nela desejamos saber acerca das expectativas de efetivação do trabalho inclusivo. Nessa direção a professora e a coordenadora reforçaram suas práticas pautadas na sensibilidade e tentativas. No mais, a coordenadora nos fala sobre o aproveitar ao máximo as situações de aprendizado e socialização ressaltando a importância de

*[...] explorar momentos com os colegas, partilhando de momentos fora da sala de aula, romper os muros da sala e aproveitar todos os espaços que são oferecidos pelo ambiente escolar.*

Nesse sentido é preciso compreender que as práticas inclusivas não se restringem à sala de aula, mas requer um trabalho que explore os diferentes contextos, situações e locais da escola quando estes podem promover o bem-estar, a aprendizagem e a socialização da criança com TEA, mesmo que esta última seja parcial.

Na mesma pergunta, a psicóloga fala sobre a importância do acolhimento na hora da chegada do aluno autista à escola, na perspectiva de que há uma adaptação na hora da chegada do aluno autista à escola, como um

rito de passagem a ser respeitado e que engloba todos os envolvidos na inclusão. Ela ainda reforça o espaço de escuta às professoras e aos familiares quando explica que

*Com relação aos professores e familiares inicialmente propiciar um espaço de conversação de modo que possa emergir o mal-estar, as angústias de quem lida com autistas.*

O acolhimento das angústias das profissionais já foi assunto mencionado, porém no que diz respeito ao sofrimento dos familiares, Andrade (2014) sugere além da conversa individualizada, criar na escola espaços de conversa entre os pais das crianças autistas, em que possa haver trocas acerca de suas dificuldades ao lidar diariamente com o comportamento de seus filhos, e ainda favorecer a troca de informações que pode auxiliar mais ainda no cuidado dos seus filhos. A psicóloga ainda acrescenta

*Acolher diante dos impasses, a invenção de cada um, seja do aluno, seja do professor, um algo novo para lidar com o obstáculo que venham a surgir.*

No sentido de procurar os caminhos para planejar e determinar um currículo flexibilizado, voltado às práticas inclusivas realizadas com as crianças autistas, ainda não sabemos exatamente o caminho de como fazê-lo e delinear-lo, já que a psicóloga nos fala acerca do lidar com a invenção de cada um, quando o que é esperado está muitas vezes no terreno movediço do inesperado. Contudo é possível perceber nas falas das profissionais suas intenções e suas ações, nem tanto programadas, centradas nos objetivos atitudinais<sup>8</sup> que se estabelecem a partir daquilo que o aluno mostra ser, estar e ter como possibilidade para aprender. Portanto a criatividade deve ser mais um entre os ingredientes subjetivos adjacentes adicionados às práticas inclusivas relatadas pelas profissionais entrevistadas, no ato inesgotável de adaptar, tentar, persistir para incluir.

---

<sup>8</sup>Objetivos Atitudinais- são o tipo mais complexo de objetivos. Uma vez que eles estão relacionados ao "ser" enquanto os conceituais são o "o que se aprende" e os procedimentais são "O que o aluno é" ou seja, está relacionado ao conjunto de valores, atitudes, coisas interiorizadas em um nível tão intenso que fazem parte da personalidade do aluno. Esse item engloba situações como: Participação cidadã democrática, respeito às diferenças culturais, dedicação ao estudo, curiosidade, vontade de aprender, entre outros. Retirado do <http://www.webartigos.com/artigos/os-conteudos-conceituais-procedimentais-e-atitudinais-em-correlacao-com-os-eixos-tematicos-dos-pcns/35902/em> 21 de julho de 2016.

## CONCLUSÃO

Ao longo do percurso investigativo, fizemos um levantamento histórico sobre o autismo, o que nos mostrou as várias faces incidentes sobre as descobertas do que chamamos, hoje em dia, de Transtorno Espectro Autista.

Verificamos que nos estudos relacionados às causas do transtorno, Kanner em 1947 atribuiu ao relacionamento familiar o que se instala na criança e poderia provocar a desordem socioafetiva. Por outro lado a visão etiológica genética ganhou espaço na 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o que direcionou os tratamentos, para a melhoria da condição da criança autista, às ações de ordem comportamental. Com isso as orientações para as aprendizagens do autista passam a ser sustentadas pelo treino, técnicas de repetição e fixação, votadas à normatização do comportamento da criança. Já na perspectiva psicanalítica, vimos uma luz na mão contrária à resignação do tratamento comportamental. Com o foco na constituição do sujeito, a psicanálise crê nas mudanças entre as relações familiares, quando a função terapêutica precoce, agregada à inclusão escolar da criança, favorece as possibilidades de entrada ao mundo dos significantes. Apesar de ser uma aposta mais humanizada, que vislumbra um sujeito de linguagem não compreendida pelos “normais”, esta perspectiva de tratamento parece não ser bem aceita no meio dos familiares da criança. Todavia, se a questão que estamos tratando refere-se a um currículo flexibilizado é justamente na constituição de sujeito que é possível deslocar o currículo rígido para o currículo inclusivo.

Consequente à Declaração de Salamanca, a reformulação da educação especial vem incidir nas leis nacionais que surgem em defesa dos deficientes, na obrigação de se flexibilizar os currículos escolares e transformá-los em outros mais humanizados. Sendo assim, focados nas práticas inclusivas, na expectativa de compreender o currículo flexibilizado e o fazer pedagógico voltado às crianças autistas, procuramos responder as perguntas de pesquisa.

Ao discorrer sobre as suas práticas, as profissionais não fazem referência a um currículo em especial, entretanto parecem atuar em um contexto em que o currículo faz parte de toda uma ambientação previamente preparada

como pano de fundo de suas práticas direcionadas a toda ordem de adaptação e de atitudes. Resultante disso, elas citam suas práticas inclusivas centradas no perfil da criança autista, na aposta pela aceitação pelo o que é proposto, compreendendo que é preciso considerar as oscilações comportamentais da criança autista. Verificamos que a proposta curricular da Educação Infantil é bastante aberta e não se fixa em conteúdos estanques, trazendo para a sala de aula objetivos de cunho atitudinal centrados, na mesma medida, na aquisição do conhecimento e na construção dos valores éticos, considerando a subjetividade do aluno. Desse modo, desmitifica-se a dificuldade antes sustentada por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013). É possível encontrar uma equipe que tem um certo conhecimento a síndrome e perceber o seu movimento em função do preparo de estratégias específicas para cada aluno. Visto a abrangência do currículo e sua característica que engloba saberes compartilhados e singularidades de cada sujeito, é possível até certo ponto considerar a inconstância comportamental de uma criança autista como algo a se lidar. Considerando essa fusão entre currículo e comportamento instável da criança autista, podemos pensar que no caso do aluno que apresenta TEA, o currículo aqui apresentado pode servir de inspiração a outros seguimentos do ensino básico, afinal ele se alinha à expectativa de constituição de sujeito e abre espaço a conteúdos diversos a serem estudados.

Quanto às dificuldades relatadas pelas profissionais, encontramos três variantes. A primeira trata da necessidade de persistir nas tentativas dada a não aceitação da criança autista ao que foi, para ela, preparado. A seguinte revelou a banalização dos diagnósticos, quando, cada vez mais, chegam à escola crianças atingidas pelo fracasso, estigmatizadas pelo TDAH ou TGD. Em terceira instância, o que ainda parece não se alterar em relação aos avanços conquistados é a relação das famílias com as profissionais que trabalham diretamente com seus filhos autistas na escola. Essa questão vem revelar a urgência das famílias serem cuidadas e se deixarem cuidar, o que aponta para a necessidade de se criar alianças ainda não existentes com a área da saúde, entre o público e o privado, que só com a parceria real do Estado será possível tratar da complexidade que abarca todos os envolvidos nos cuidados com as crianças que apresentam TEA.



## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DMS 5**, trad. NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. Porto Alegre: ABP e Artmed, 2013. Disponível em <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obau-doeducador/2015/DSM%20V.pdf>, acessado em 30 de junho de 2016.

AUTISMO E REALIDADE. **Histórico do Autismo**. Disponível em <http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/> acessado em 07 de julho de 2016.

BRASIL. Agência Senado. FRANCO, Simone. **Familiares criticam regulamentação da lei de proteção ao autista**. Agência Senado: 02.04.2014. Disponível em <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/04/02/familiares-criticam-regulamentacao-da-lei-de-protecao-ao-autista>

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei Berenice Piana**. 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. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm), acessado em 24 de julho de 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Roth, Berenice Weissheimer. (Org) **Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito a diversidade**. Brasília: MEC/SEESP/ SB, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acessado em 14/07/2016.

CAMARGOS JR., Walter (coord.) et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

JERUSALINSKY, Alfredo **Considerações preliminares a todo tratamento possível do autismo** – Disponível em

file:///C:/Users/Atendimento/Downloads/pa-3559.pdf acessado em 20 de junho de 2016.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 09 de jul. 2016.

NUNES, D.R.P.; AZEVEDO, M.Q.O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial. v.26 . nº 47 , p.557-572 . Set/dez.2013. Santa Maria.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília:CORDE,1994. Disponível em [www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/Manual\\_para\\_as\\_Escolas.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Manual_para_as_Escolas.pdf), acessado em 07 de julho de 2016

REVISTA AUTISMO. RIBEIRO, Sabrina **ABA**: an effective behavioral intervention in autism cases, 16 September 2010. Disponível em <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo> acessado em 7 de julho de 2016.

SANTOS, Ana Paula de. A Educação Inclusiva e as adaptações curriculares inclusivas. In: **Construir e Incluir**. 2011. Disponível em <http://construireincluir.blogspot.com.br/2011/05/educacao-inclusiva-e-as-adaptacoes.html>, acessado em 24 de julho de 2016

STELZER, Fernando Gustavo Cadernos Pandorga de Autismo vol1. **Uma pequena história do Autismo**. Editora: Associação Pandorga, 2010.Disponível em <http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf>. Acessado em 20 de junho de 2010.