



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

THAMIRES DAYANNE SOUZA BESSA

**O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CASTANHAL**

Castanhal – Pará
2017

THAMIRES DAYANNE SOUZA BESSA

**O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CASTANHAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Pedagogia do Campus de
Castanhal da Universidade
Federal do Pará como requisito
parcial para obtenção de título de
Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^o. Esp. Rubens Alexandre de Oliveira Faro
Co-orientador (a): Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Castanhal – Pará
2017

THAMIRES DAYANNE SOUZA BESSA

**O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CASTANHAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação do professor Rubens Alexandre Faro e Co orientação de Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Banca examinadora:

Orientador: Prof^o. Esp. Rubens Alexandre de Oliveira Faro

Co-orientador (a): Prof^o. Esp. Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Professor Dr.: Francisco Valdinei dos Santos Anjos

Professor Dr.: João Batista Santiago Ramos

Conceito: _____

Castanhal: ____ de ____ de 2017

Dedico este trabalho ao meu tio Josimar de Assunção Souza, por todo o incentivo e ajuda para que isso fosse possível.

AGRADECIMENTO

A Deus por cada dia que me concede o dom da vida, por me ouvir e sempre estar ao meu redor me guardando e me guiando em todos os momentos fáceis e difíceis da vida.

A minha Família pelo apoio e por todos os incentivos dados ao longo da jornada de estudos, ensinamentos e aprendizados.

Ao meu tio, Josimar Assunção Souza, por ser um guerreiro incansável na luta do dia a dia, e ainda achar tempo para apoiar e incentivar minha caminhada Universitária. Por mais que eu o agradeça todos os dias da minha vida, ainda assim não será o suficiente por tudo que fez para mim.

Ao meu pai José Valderí, por ser meu exemplo nessa vida e por ter me ensinado todos os valores éticos e morais que conheço.

A minha mãe Josileide Bessa, por toda dedicação que tem comigo. Te amo de forma imensurável.

A minha avó materna Maria das Graças por sempre acreditar em mim.

Ao meu irmão Whillam Bessa, pois sempre esteve presente em todos os momentos, sendo além de irmão um grande amigo.

Ao meu namorado e amigo Walmir, por acreditar no meu potencial, me incentivar, ajudar na construção deste trabalho e por todo amor e carinho dedicado a mim, estando comigo em todos os momentos de minha vida.

Aos amigos da Licenciatura que me acompanharam nesses longos quatro anos e meio de estudo, dedicação, risadas e viagens acadêmicas inesquecíveis.

Ao meu grupo de trabalho composto por: Ana Caroline, Adriane, Edgar, Mariane, Mônica e em especial minha amiga Ketteneanne, por todo companheirismo nesse tempo de formação.

Ao meu orientador Rubens Faro por ter aceitado orienta-me, apesar de sua carga horária totalmente preenchida e por sua disposição sempre que precisei.

A minha Co-orientadora Mara, por toda disposição e ajuda dada a mim na construção deste trabalho.

“Não considere nenhuma prática como imutável.
Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não
aceite verdade eterna. Experimente.”

(B. F. Skinner)

RESUMO

Esta monografia apresenta um breve estudo sobre a escolarização do aluno autista, na escola de ensino regular, dando ênfase na formação de professores, metodologias e práticas pedagógicas utilizadas por eles nesse processo. São abordados dois temas principais: contexto histórico do autismo, bem como, a inclusão de alunos com autismo no ensino regular: considerações pertinentes. É apresentado aqui uma breve contextualização do autismo, suas características e diagnóstico, dando enfoque ao processo de inclusão escolar, o atendimento educacional regular e especializado, assim como, as metodologias utilizadas pelos professores. O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento a aplicação de questionário direcionado à professores titulares e auxiliares das turmas avaliadas. Os resultados obtidos, evidenciaram que a maioria dos professores não estão preparados para trabalharem com alunos autistas, pois não possuem formação adequada para tal, porém evidenciou-se que recebem total apoio dos profissionais especializados, o que acarreta em metodologias adequadas condizente com as especificidades de tal aluno.

Palavras chave: Autismo, Metodologias, Ensino

ABSTRACT

This monograph presents a brief study about the schooling of the autistic student in the regular school, emphasizing the teacher training, methodologies and pedagogical practices used by them in this process. Two main themes will be addressed: historical context of autism as well as the inclusion of students with autism in regular education: pertinent considerations. We will present here a brief contextualization of autism, its characteristics and diagnosis, focusing on the process of school inclusion, regular and specialized educational services, as well as the methodologies used by teachers. The present study has a qualitative approach, having as an instrument the application of a questionnaire directed to the professors and assistants of the classes evaluated. The results showed that most of the teachers are not prepared to work with autistic students because they do not have adequate training for this, but it has been evidenced that they receive full support from the specialized professionals, which entails appropriate methodologies in keeping with the specificities of such a student.

Keywords: Autism, methodologies, teaching

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa	33
Tabela 2- Definição das categorias que correspondem ao questionário aplicado	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPA-	Universidade Federal do Pará
DSM-	Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais
APA-	Associação Psiquiátrica Americana
TID-	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TEA-	Transtorno do Espectro Autista
ABA-	Análise Aplicada do Comportamento
PECS-	Sistema de Comunicação por troca de figuras
TEACCH-	Tratamento e Educação Relacionados a Problemas de Comunicação
PEP-R-	Perfil Psicoeducacional Revisado
IBC-	Instituto Benjamin Constant
INES-	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
APAE-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE-	Atendimento Educacional Especializado
LDBENL-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNEE-	Política Nacional de Educação Especial
PPC-	Projeto Político Curricular
TCLE-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO	13
3. INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES	20
3.1. Educação Inclusiva no Brasil	20
3.2. Políticas Públicas De Inclusão Para Pessoas Com Autismo	23
3.3. Formação dos Professores Diante a Inclusão e Suas Práticas Pedagógicas	24
3.4. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	27
3.5. Processo de Escolarização: Algumas Metodologias a Serem Utilizadas	29
4. METODOLOGIA	33
4.1. Procedimentos	33
4.2. Participantes	34
4.3. Ambiente	35
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
5.1. Apresentação dos dados e discussões	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1. INTRODUÇÃO

O Autismo é uma condição caracterizada por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, como nas habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades, isso ocasiona certas dificuldades e limitações no processo de ensino/aprendizagem. (DIAS, 2015).

Atualmente, a questão da inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais tem sido um assunto bastante discutido no meio social. Diante disso, esse estudo parte do pressuposto de escolarização do aluno autista e as práticas utilizadas pelos professores. Tendo em vista as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação para atender alunos com autismo no ensino regular, considerando que as escolas, muitas vezes não possuem tanto recurso e principalmente, os professores não possuem a formação necessária para atendê-los.

Assim, é necessário que a escola, enquanto instituição educativa esteja se preparando para inclui-las, não apenas lhes permitindo o acesso, a fim de aumentar as estatísticas de autistas incluídos, mas também reconhecendo as suas diferenças, limitações e necessidades, procurando se adequar a elas para melhor atendê-las. (MARTINS, 2007, p.9).

De acordo com a declaração de Salamanca (1994) a educação e oportunidades de aprendizado, deve ser assegurada para pessoas com deficiência. O sistema educacional deve implementar programas, onde todos sejam inseridos, considerando as vastas diversidades e necessidades existentes. Sendo assim, as crianças com deficiência devem ser matriculadas no ensino regular e ter acesso a uma educação que satisfaça as suas necessidades.

O estágio supervisionado proposto pela Universidade Federal do Pará (UFPA) foi o motivador desta pesquisa, pois gerou indagações a respeito da inclusão de alunos com autismo na sala de ensino regular, incitando a busca por uma melhor compreensão a respeito da escolarização de alunos autistas e as práticas pedagógicas dos professores da escola comum, estendendo a importância desta pesquisa para o âmbito acadêmico, de forma que este ajude na compreensão acerca da inclusão de alunos autistas no ensino regular, e influencie positivamente nas práticas pedagógicas atuais e futuras diretamente ligadas a escolarização do indivíduo. A importância deste estudo estende-se ao campo social, considerando que muitos ainda não têm conhecimento a respeito de tal deficiência e por consequência acabam tendo preconceito, tratando o autista como uma pessoa incapaz, excluindo-o da sociedade.

Diante disso, questiona-se: **O processo de ensino e aprendizagem conduzido por professores do ensino regular vêm contribuindo de maneira eficaz para suprir as necessidades de alunos autistas?**

Os objetivos do trabalho são: Geral- investigar as metodologias utilizadas e a forma que o ensino está sendo conduzido pelos professores no processo de ensino/aprendizagem de alunos com autismo na escola de ensino regular.

Específicos- verificar se esse profissional tem formação adequada para atender este aluno, bem como, investigar o modo que estes alunos são inseridos na sala comum.

Organizou-se esta pesquisa em seis capítulos, sendo: Introdução, Contextualização do autismo, A inclusão de alunos com autismo no ensino regular: considerações pertinentes, metodologia, resultados e discussões e considerações finais. Optou-se por iniciar este estudo, fazendo uma contextualização do autismo, apresentando as características, diagnóstico e tratamento. O seguinte capítulo trata-se do processo de inclusão escolar, o atendimento educacional regular e especializado, as práticas dos professores, assim como, suas metodologias. O delineamento metodológico será apresentado no quarto capítulo, onde se apresenta o tipo de pesquisa, os participantes, o local, os procedimentos de coleta e de análise de dados utilizados. O quinto capítulo trata-se dos resultados obtidos com a pesquisa e das discussões em cima do que se atingiu. Por fim as considerações finais, onde irá se discorrer sobre as conclusões obtidas.

2. DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO

O termo autismo foi descrito pela primeira vez por um psiquiatra chamado Eugen Bleuler, no ano de 1908. Este foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia. Bleuler nasceu em Zollikon, uma pequena cidade perto de Zurique, na Suíça. O psiquiatra acreditava que o autismo era um dos sintomas da esquizofrenia e criou o termo para indicar a perda de contato da pessoa esquizofrênica com a realidade.

Quatro anos depois, Bleuler associou o autismo à três outros distúrbios da esquizofrenia, que eram: distúrbios das associações, da afetividade e da ambivalência. Englobando assim, os sintomas da esquizofrenia e do autismo em um só denominador.

Os esquizofrênicos mais gravemente atingidos, os que não têm mais contato com o mundo externo, vivem num mundo que lhes é próprio. Fecham-se com seus desejos e suas aspirações (que consideram realizados) ou se preocupam apenas com os avatares de suas ideias de perseguição; afastaram-se o mais possível de todo contato com o mundo externo. A essa evasão da realidade, acompanhada ao mesmo tempo pela predominância absoluta ou relativa da vida interior, chamamos de autismo. (BLEULER apud KAUFMANN, 1996, p. 56)

No ano de 1943, um psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos chamado Leo Kanner compromete-se a desenvolver uma nova descrição clínica do que seria o autismo, onde se distinguia totalmente da teoria de Bleuler. Então ele escreve o artigo “Autistic disturbances of affective contact”, isto é, “Distúrbios autísticos do contato afetivo” para mostrar casos de retração em crianças.

A partir desse artigo, Kanner reintegrou as crianças na ordem humana e fez do autismo uma síndrome. O mesmo realizou estudos e observações de 11 casos clínicos, onde descreveu um quadro diferente da esquizofrenia. Kanner viu o autismo como uma anormalidade psicogênica, as crianças observadas mostravam comportamentos marcados por dificuldades no relacionamento com outras pessoas, desde o seu nascimento. Segundo Kanner (1943) era possível perceber precocemente o surgimento do distúrbio nos primeiros anos de vida, identificando alguns comportamentos, como: o extremo isolamento, a necessidade de imobilidade, as estereotípias gestuais e os distúrbios da linguagem. Para Kanner, o que diferencia o autismo da esquizofrenia é que o autista não estabelece contato com a realidade desde que nasce, enquanto o esquizofrênico rompe com a realidade depois do terceiro ano de vida.

[...] estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com pessoas, biologicamente previsto [...]. Se esta hipótese

está correta, um estudo posterior [...] talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos componentes constitucionais de reatividade emocional [...] aqui temos exemplos puros de distúrbios autísticos inatos de contato afetivo. (KANNER, 1943/1997, p. 170)

Um ano depois do artigo criado por Kanner, Dias (2015) considera que, um psiquiatra austríaco chamado Hans Asperger apresenta um artigo, onde contém descrição de casos de crianças que possuíam dificuldades de integração social, mas que diferente das teorias de Kanner, estas crianças eram bastante inteligentes, não tinham distúrbios de linguagem e os sintomas só apareciam após três anos de idade. Ele descreve essas crianças como pessoas capazes de obter bastante êxito na vida adulta. O interesse de Asperger em desenvolver esse trabalho, era para que fosse criada uma forma educativa de ensino para pessoas com características específicas, pois apesar de suas anomalias elas poderiam aprender, desde que encontrassem apoio e houvesse uma relação da educação com a psicologia.

A produção de Kanner ficou conhecida publicamente, enquanto a de Asperger que estava escrita em alemão foi traduzido para a língua inglesa através de Lorna Wing. De acordo com Dias (2015) Wing foi responsável pela publicação dos escritos de Asperger e fez ainda uma comparação com os estudos de Kanner. O interesse dela era constatar se os dois casos faziam parte da mesma anomalia ou era casos separados. Segundo ela as duas teorias são fatores de uma mesma entidade, uma mostra o grau mais grave e a outra o mais leve. A partir disso, Wing faz estudos a partir de três pontos considerados por ela como perturbações autísticas, são eles: perturbações globais do desenvolvimento, interação social, pensamento e imaginação. Isto ficou conhecido como a tríade de Wing. Além disso, a mesma escreveu um artigo, onde faz comparações entre os estudos de Kanner e Asperger, concluindo que há similaridades surpreendentes entre os dois e então a partir desse momento, a teoria de Asperger fica conhecida como síndrome de Asperger.

Tratando-se de autismo, é de suma importância observar as contribuições do Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) que foi publicado pela primeira vez no ano de 1952 pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), sendo o primeiro manual de transtornos mentais.

De acordo com Araújo e Lotufo (2014) o manual era composto basicamente por uma lista de diagnósticos distribuídos em categorias. Nessa primeira edição do manual, o autista era classificado como um subgrupo da esquizofrenia infantil e não como um diagnóstico separado. Sendo assim, entende-se que apesar de pouca evolução, a partir deste manual surgiram motivações maiores para revisar as questões relacionadas às doenças mentais.

No ano de 1968, dezesseis anos após a publicação da primeira edição, foi publicado a segunda edição do manual, porém sem avanços na questão do autismo.

Segundo Rutter (1978) o autismo deve ser classificado, portanto o atribui a quatro critérios. O primeiro trata-se do atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; o segundo dos problemas de comunicação e novamente, não só em função de deficiência intelectual associada; o terceiro sobre os comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e por fim, o quarto, que diz que tem início antes dos 30 meses de idade.

Verifica-se que a partir dessas atribuições Rutter cria um marco divisor na compreensão do autismo, influenciando diretamente na definição desta condição. O DSM-III foi publicado em 1980 e levando em consideração as teorias de Rutter, o autismo deixa de ser considerado um subgrupo da esquizofrenia e passa a fazer parte de uma nova classe de transtornos: Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento(TID).

A proliferação de pesquisas, revisões bibliográficas e testes de campo permitiram que, em 1994, a APA lançasse o DSM-IV. A evolução do manual representava um aumento significativo de dados, com a inclusão de diversos novos diagnósticos descritos com critérios mais claros e precisos.(ARAÚJO; NETO, 2014, p.3).

Como citado acima, o DSM-IV teve a inclusão de novos diagnósticos, entre eles a síndrome de asperger que ainda não fazia parte do manual, passando a fazer parte da classe dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), sendo considerado como um subgrupo do autismo, ampliando assim o espectro do autismo, passando a considerar casos mais leves, onde o indivíduo pode ser mais ativo. Ressalta-se que o DSM-IV foi atualizado seis anos depois, passando de DSM-IV para DSM-IV-TR, onde algumas revisões literárias foram realizadas, ampliando conhecimentos sobre os TIDs, passando desta forma a serem considerados como Transtorno Global do Desenvolvimento.

A versão mais atual do manual (DSM-V) lançado em 2013 traz uma versão ainda mais atualizada, onde Araújo e Neto (2014) ponderam que após doze anos de estudo o manual foi renovado, sofrendo algumas modificações, como, inclusões, reformulações e exclusões de diagnósticos. Os subtipos do autismo, deixaram de existir, passando a ser um só diagnóstico, em um só espectro, porém com diferentes níveis de gravidade, denominado de Transtorno de Espectro Autista-(TEA).

Características

A pessoa com autismo tem dificuldade para interagir socialmente, para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos e um padrão de comportamento restritivo e repetitivo. O autismo pode ter formas mais graves, onde a pessoa é incapaz de qualquer contato pessoal, agindo de forma agressiva e demonstrando um retardo mental; ou mais leves sem comprometimento da fala e inteligência. Sobre isso Dourado (s.d., p.13) afirma que:

Os TEA se manifestam através de alterações no desenvolvimento: a criança não apresenta as habilidades esperadas para a sua idade. As áreas mais afetadas são a da linguagem e comunicação, o desenvolvimento da inteligência social, a capacidade da criança de perceber os aspectos sociais do seu entorno e com eles interagir, assim como a habilidade para brincar. Os sinais costumam se manifestar numa idade bem precoce, quando o indivíduo ainda é um bebê. Mas é importante saber que, apesar de se manifestar precocemente e afetar o desenvolvimento, o autismo não é um problema infantil: existem pessoas com TEA de todas as idades.

Existem várias características que indicam autismo, porém nem sempre a criança apresentará todos. Entre os grupos de sintomas que podem afetar uma pessoa com autismo estão, de acordo com autor citado acima, o atraso no surgimento e desenvolvimento da fala, falta de interesse por outras crianças, gostam de brincar sozinhas, não costumam mostrar medo de perigos reais, porém, às vezes podem entrar em pânico sem nenhuma razão aparente, costumam ainda, apresentar estereotipias motoras e distúrbios sensoriais.

A criança com autismo dificilmente tem contato visual, expressões facial e ações rotineiras. Mas é preciso antes de tudo entender o porquê disso acontecer. Diante disso Baptista e Bosa, afirmam que:

Muitas vezes ausência de respostas das crianças deve-se a falta de compreensão do que esta sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. A continua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças “normais” é que conduziria ao isolamento, criando, assim, um círculo vicioso. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p.32).

É preciso compreender as particularidades de cada criança enquanto pessoa, entender suas necessidades e características.

Causas

Assumpção e Pimentel (2000) afirmam que as causas do autismo são desconhecidas, porém várias doenças neurológicas e/ou genéticas foram apresentadas como sintomas do autismo. Problemas cromossômicos, gênicos, metabólicos e mesmo doenças transmitidas/adquiridas durante a gestação, durante ou após o parto, podem estar associados diretamente ao autismo. Assim como também alguns fatores ambientais como stress, infecções e exposições a substâncias tóxicas. Leboyer menciona que:

[...] a lista de situações patológicas é muito extensa e inclui fatores pré, peri e neonatais, infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias. Apesar da ausência aparente de ligação entre elas, um ponto comum às reúne: todas as patologias são suscetíveis de induzir uma disfunção cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central.(LEBOYER,2005,p.60).

A partir do exposto, Silva (2013) expõe que o transtorno pode surgir ainda, de relações familiares conturbadas, que podem favorecer o aparecimento de distúrbios de comportamento.

Observa-se que são variadas as possíveis causas, porém ainda não se pode afirmar 100% que a presença do transtorno advém desses fatores, pois ainda não há um método que possa comprovar verdadeiramente as causas que levam o indivíduo a desenvolver este transtorno.

Diagnóstico

Silva (2013) explica que apesar do autismo ser considerado uma desordem que podem envolver comprometimentos neurológicos, não há ainda um único exame ou procedimento médico que seja capaz de confirmar de forma isoladamente o seu diagnóstico, sendo necessário então, que seja feito uma série de avaliações e análises com o intuito de reunir um número suficiente de informações que permita delinear de forma mais segura este quadro clínico. Desta forma, é importante avaliar a criança em termos de desenvolvimento, de modo a identificar como se apresenta suas habilidades emocionais, sociais, comunicativas e cognitivas, através de observações diretas da criança, em seu ambiente natural, como em casa, na escola e através de entrevistas com os pais e professores.

O diagnóstico pode ser feito em qualquer idade, mas o ideal é que seja feito de forma precoce, antes dos três anos. Nessa idade o cérebro humano ainda está se desenvolvendo e o seu desenvolvimento é muito influenciado pelas experiências vividas pela criança. O diagnóstico precoce e a intervenção adequada podem mudar drasticamente o destino de uma criança com autismo. (DOURADO s.d., p.16).

Diante do exposto, entende-se a necessidade e importância da participação dos pais, para ajudar na antecedência do diagnóstico, fazendo-se necessário a percepção de algumas características aqui relatadas anteriormente. Atentando-se para o que diz Ferreira (2009) sobre a importância das leituras para a compreensão do diagnóstico, entendendo que os sintomas variam bastante e que no autismo nem todos são iguais, variando entre os que são mais atentos, uns mais intelectuais, outros mais sociáveis e assim por diante.

Tratamento

O melhor tratamento para a pessoa com autismo é a integração dela em ambientes sociais, visando a melhora na interação social deste indivíduo. O acompanhamento com equipes multidisciplinar deve ocorrer com frequência, para que desta forma o mesmo se desenvolva de forma mais eficaz. Diante disso Dourado (s.d., p.17) corrobora que:

Cada pessoa com autismo é diferente da outra. Não existe nenhum método terapêutico ou pedagógico que sirva para todas as pessoas com autismo. O tratamento deve ser sempre realizado por equipe multiprofissional, composta por médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Parte imprescindível do tratamento é a participação da criança ou jovem na escola, junto com os seus pares cronológicos. A prioridade de qualquer tratamento do autismo é a melhora da capacidade da pessoa para se comunicar socialmente, assim como a de se regular emocionalmente. Para isso, é fundamental que sejam feitas, em casa e na escola, as adaptações ambientais e atitudinais necessárias para que esta pessoa possa desenvolver ao máximo suas potencialidades.

Uma forma de tratamento comportamental defendido por Herrera (2009) é o método indutivo conhecido como: Análise Aplicada do Comportamento (ABA), sendo ainda o único modelo de intervenção exaustivamente estudado e comprovado em termos de resultados e tem por objetivo ensinar por etapas habilidades que a criança não possui, como atividades diárias, ir ao banheiro, cumprimentar as pessoas, tomar banho, brincar, dentre outros. Cada habilidade em geral é ensinada em um plano individual, de maneira associada a uma indicação ou instrução, levando a criança autista a trabalhar de forma positiva. No entanto há quem diga que esse método não é adequado, pois deixa o indivíduo de forma robotizado, porém a pessoa com autismo precisa se tornar independente o mais cedo possível, desta forma, a este método une-se o uso funcional de figuras de comunicação, conhecido como PECS (Sistema de Comunicação por troca de Figuras) do inglês Pictures Exchange Communication System.

O método PECS é segundo Onzi e Gomes (2015) uma linguagem de sinais que foi desenvolvido em 1993 e faz uso de objetos, palavras impressas, imagens e formas de físico, como placas de comunicação, livreto e exibição de materiais visuais, pois a associação entre símbolos e atividades facilita na compreensão e comunicação.

Nesse contexto é pertinente citar o método TEACCH (Tratamento e Educação Relacionados a Problemas de Comunicação) do inglês Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. Cornelsen (2007) corrobora que esse método é uma forma de intervenção bastante utilizada, onde se faz uma avaliação chamada PEP-R (perfil psicoeducacional revisado) para avaliar a criança, se caracteriza como uma forma educacional individualizada. Vale ressaltar, que os métodos citados servem tanto para o tratamento, quanto para o desenvolvimento educacional da pessoa com autismo, tendo em

vista que os mesmos ajudam no acréscimo de ações diárias, necessárias também no âmbito escolar.

Silva (2013) esclarece que não existe um medicamento para o tratamento do autismo, o que se procura é controlar os comportamentos exasperados, quando não são resolvidos de maneiras alternativas. Ressalta-se que a pessoa com este transtorno apresenta avanços independente de tratamentos, porém com o tratamento ela pode se tornar mais independente e autônomo, coisa que sem um acompanhamento mais específico ela não conseguiria.

Uma considerável forma de tratamento alternativo para o autismo é a equoterapia, esta é considerada uma forma a ser utilizada como recurso terapêutica para o tratamento da pessoa com TEA. A equoterapia de acordo com Souza e Silva (2015) envolve uma equipe interdisciplinar, composta por profissionais da área da saúde, educação e equitação, como: fisioterapeutas, psicólogos, equitadores, pedagogos, fonoaudiólogo, médicos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, entre outros. Este método utiliza cavalos dentro de uma perspectiva interdisciplinar, com o objetivo de promover o desenvolvimento biopsicossocial. Esta prática ocasiona uma evolução física, motora, psíquicos, educacionais e sociais na pessoa com TEA, levando ainda ao desenvolvimento da fala, assim como o desenvolvimento cognitivo e comportamental.

Os recursos terapêuticos que utilizam o cavalo são considerados um conjunto de técnicas reeducativas, que auxiliam no desenvolvimento dos aspectos sensoriais, motores, cognitivos e comportamentais, caracterizando como uma atividade lúdico-desportiva (NASCIMENTO, 2006, p.73)

Segundo Souza e Silva (2015) o tratamento através da equoterapia começa depois do diagnóstico preciso feito pelo médico, então o paciente passa por uma avaliação com toda a equipe multidisciplinar para que possam montar um programa específico para este paciente, assim como, fazer a escolha do cavalo corretamente.

A equoterapia se torna eficaz, pois é uma atividade lúdica e que acontece ao ar livre, levando em consideração as especificidades de cada paciente, neste caso os autistas que possuem dificuldades nas interações sociais, ficam mais à vontade com atividades lúdicas e recreativas, onde a afetividade pode ser melhor desenvolvida, através do uso do cavalo, pois o paciente acaba por criar um vínculo afetivo com o mesmo, além de desenvolver sua autonomia, pois se sente desafiado a conduzir o animal, ganhando assim autoconfiança. Desta forma entende-se que este método contribui de maneira bastante satisfatória para o desenvolvimento global da pessoa com TEA, tendo em vista que trabalha todas as áreas que envolvem este transtorno.

3. INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

3.1. Educação Inclusiva no Brasil

A inclusão escolar, no contexto atual de ensino no Brasil, é resultado de um processo histórico, onde o marco inicial se deu no século XVI, quando segundo Martins (2007) profissionais da saúde e da educação começaram a acreditar na possibilidade de educar as pessoas com deficiência, que até então eram considerados pessoas ineducáveis.

De um modo geral, a inclusão escolar é caracterizada por quatro fases, de acordo com Sasaki (2003), são elas: A fase de exclusão, fase de separação, fase de integração e por último a fase de inclusão.

Primeira fase- é caracterizada como fase da exclusão e obscura, onde nenhum atendimento era dado à pessoas com deficiência, além de serem maltratadas e até mesmo assassinadas por serem consideradas impuras e endemoniadas.

Segunda fase- é considerada fase de separação, onde a rejeição é substituída lentamente pela proteção, principalmente pela igreja. Asilos e manicômios são criados para que os excepcionais como eram chamados, recebessem atendimento especializado, mas não tinha cunho educativo, aconteciam de forma alienante. Desta forma eles viviam longe do convívio da sociedade, mas em um local considerado apropriado. Assim, Capellini e Rodrigues (2014) corroboram que no Brasil pouca atenção era dada às pessoas com deficiências e até o século XVIII as mesmas eram abandonadas ou cuidadas em casa. A era da institucionalização surge em algumas cidades do Brasil, através da “roda dos expostos” este era um mecanismo criado e utilizado para abandonar crianças com deficiência aos cuidados de instituições de caridade.

No período imperial foram criadas escolas e hospitais para atender a classe menos favorecida e discriminada, entre eles os deficientes. Segundo Baptista et al (2008) os primeiros atendimentos formais às pessoas com deficiência aconteceram primeiramente para os cegos e surdos e teve início na época do império com a criação de duas instituições: Em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant-IBC, e o segundo, Instituto dos Surdos Mudos no ano de 1857, hoje nomeado Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES, ambos localizados no Rio de Janeiro.

Sasaki (2003) considera que após a abertura destas instituições, discussões a respeito do atendimento aos deficientes começaram a surgir, e então, no ano de 1883 o imperador

convoca o primeiro congresso de instrução pública, onde se cogita a formação específica para professores lidarem com as deficiências.

Assim, Capellini e Rodrigues (2014) discorrem que em 1930 chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, sendo a mesma, responsável por coordenar os cursos de formação de professores e foi quem fundou os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas no estado de Minas Gerais, em seguida os serviços se estenderam aos demais estados federativos. Helena Antipoff, no ano de 1945, cria ainda o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na sociedade Pestalozzi. Esta sociedade foi criada no século XX, em 1926, especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

A psicóloga também contribuiu para a criação da fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, no Rio de Janeiro em 1954. Após este fato nota-se uma maior mobilização da sociedade brasileira, em apoio aos deficientes. Com isso o governo federal começa a ter iniciativas oficiais, tais como a Campanha do Surdo Brasileiro, em 1957 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960.

Terceira fase- Sasaki (2003) expõe a terceira fase, sendo esta denominada de integração, onde as pessoas com deficiência passam a frequentar escolas, mas no entanto, os alunos deveriam se adaptar a escola, caso não conseguissem, estes, tinham a opção de frequentar as classes especiais, criadas com a justificativa de ser necessário para atender pedagogicamente um número menor de alunos, com métodos apropriados à sua deficiência e com professores especializados.

A partir da década de 60, o movimento de “normalização”, que surgiu na Dinamarca, difundiu-se por vários países, inclusive no Brasil, apregoando que a integração das pessoas com deficiência deveria ser oferecida nas escolas a fim de favorecer a normalização. (MARTINS 2007, p.33).

Lima (2005) pontua que a normalização pretendida aqui, é com o intuito de introduzir o indivíduo na sociedade, com oportunidades, direitos e condições de vida o mais próximo possível de todos os cidadãos.

As críticas à normalização/integração foram surgindo em vários países e percebeu-se que as políticas educacionais baseadas nestes conceitos não estavam correspondendo às expectativas de uma educação que pudesse atender às necessidades de todos. (EMÍLIO, 2004, p.52).

Segundo Martins (2007) a partir do termo normalização era possível entender que se poderia transformar as pessoas com deficiência em pessoas normais ou adequá-las as normas sociais.

Ainda sobre integração Mazzota (2001) destaca um ponto histórico, que foi o Relatório de Warnock, publicado pelo governo inglês, no ano de 1978, que apresenta um novo termo ao se referir aos deficientes, “alunos com necessidades educativas especiais” e não mais “portadores”, com a justificativa de que “não se porta uma necessidade”, se tem necessidades. Este relatório apresenta ainda aspectos práticos de como atender aos alunos com grandes comprometimentos, dentre eles os autistas, levando em consideração suas limitações e dificuldades.

Vele ressaltar que um ponto positivo da integração, segundo Martins (2007) é a diminuição da institucionalização no atendimento à essas pessoas, em asilos e manicômios, beneficiando desta forma, o ingresso delas nas escolas, mesmo que em escolas especiais.

Quarta fase- segundo Sasaki (2003) a quarta fase surge no início dos anos 80 o conceito de inclusão social, que é o momento em que a sociedade se prepara para incluir em seus sistemas sociais gerais as pessoas com necessidades especiais e estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Nesta fase, que teve início no século XX, as escolas que precisam se adaptar as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, as classes especiais ainda permaneciam nas escolas públicas do Brasil.

A partir disso, Rodrigues e Maranhe (2010) consideram que mesmo depois do Brasil ter concordado com diversos documentos aprovados no século XX e reconhecendo seus conteúdos, começa introduzi-los de forma lenta em suas políticas públicas. A preocupação com a conceituação e classificação das deficiências era pouca, os critérios de seleção eram vagos e baseados apenas no desempenho escolar ruim e anos de repetência, com isso muitos estudantes eram encaminhados para escolas e classes especiais.

Em 1949, cerca de 40 estabelecimentos de ensino prestavam atendimento às pessoas com deficiência mental no país. Dentre esses 40, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes. Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190, sendo 77% delas públicas, o que caracterizava a responsabilidade do estado pela educação de crianças com deficiência, ainda que a maioria não tivesse diagnóstico claro. (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p.42).

Diante do exposto percebe-se que mesmo de forma lenta, as crianças com deficiência passaram a ser atendidas nas escolas públicas, porém ainda não se configurava uma inclusão, pois as mesmas eram colocadas em salas destinadas à crianças com deficiência e não incluídas nas salas regulares de ensino. Pois além dos documentos inseridos na política pública do Brasil, fazia-se necessário uma organização no contexto escolar e isso ocorria de forma bastante lenta. A partir disso, verifica-se que a sociedade brasileira tem elaborado,

gradativamente, dispositivos legais que explicitam a opção política pela construção de uma sociedade para todos e orientam as políticas públicas e sua prática social (BRASIL, 2004a).

Com a constituição federal de 1988 apresentou-se algumas diretrizes direcionadas a democratização da educação brasileira, assegurando que as pessoas com deficiência deveriam frequentar preferencialmente a rede regular de ensino e a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Apesar do surgimento destas leis, fazia-se necessário uma mobilização das escolas para receber estes alunos nas classes regulares e isto não aconteceu de forma imediata, acarretando na permanência dos alunos com deficiências em classes especiais, por vários anos ainda.

Durante os últimos anos várias reformulações foram feitas nas políticas públicas do Brasil, entre elas, as de 2003, que assegura uma melhor formação de gestores e educadores, visando uma reformulação em todo o sistema de ensino, para desta forma, assegurar a garantia à acessibilidade e outra é a de 2004, reforça que os alunos com deficiência devem frequentar as turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2003; BRASIL 2004)

3.2. Políticas Públicas De Inclusão Para Pessoas Com Autismo

Segundo Dourado (s.d.) a pessoa com autismo possui os mesmos direitos que qualquer outro cidadão, assegurados por leis nacionais. Assim como, também possui os mesmos direitos assegurados para pessoas com deficiência.

Em 1961, o atendimento às pessoas com deficiência passa a ser assegurado e fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Onde aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente enquadrando-o no sistema geral de ensino. (BRASIL, 1961).

Na constituição Federal de 1988, é assegurado que as pessoas com deficiência devem ser matriculados, preferencialmente, na rede de ensino regular, garantindo ainda o direito ao Atendimento Educacional Especializado, que deveria ocorrer também na rede regular. (BRASIL, 1988).

Na década de 90, surgem documentos importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. As mesmas influenciaram de forma significativa nas políticas públicas de inclusão no Brasil, considerando que a inclusão deve estar ligada a todas as partes da sociedade.

Após a Declaração de Salamanca, foi aprovado no Brasil a LDBEN 1996, sobre isso Capellini e Rodrigues (2014) destacam que esta lei apresenta o direito do aluno com

deficiência ser matriculado na rede regular de ensino, preconizando ainda, em seu artigo 59, que o sistema de ensino deve se adequar a sua deficiência, garantindo métodos, currículo, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades. Esta lei garante ainda, o direito da pessoa com deficiência de ser matriculado, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino, em todos os âmbitos pedagógicos do sistema de ensino, juntamente com equipes de educação especial, desenvolver ações que se integrem nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho.

A resolução CNE/CEB nº 4 (2010), apresenta em sua seção II, parágrafo 1º o direito do aluno com autismo ser matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para complementar ou suplementar sua escolarização, este deve ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública.

O autista enquanto criança e adolescente tem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei de número 8.069/90, tem o objetivo de assegurar que toda criança até doze anos de idade incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos, tenham direito a vida, a liberdade, respeito, dignidade, educação, saúde, cultura, dentre outros. Assim como, também tem acesso aos direitos garantidos pela lei 10.741/2003 que garante direitos especiais aos idosos (BRASIL, 1990; BRASIL 2003).

Vale destacar ainda, que as pessoas com deficiência estão assegurados pela lei de número 10.048/2000 que garante atendimento prioritário, em empresas e repartições pública. (BRASIL, 2000).

Em dezembro de 2012 foi sancionada a lei de número 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu parágrafo 2º a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. A mesma lei garante ainda, o direito a acompanhante especializado, nas classes de ensino regular, caso se comprove a necessidade. (BRASIL, 2012).

3.3. Formação dos Professores Diante a Inclusão e Suas Práticas Pedagógicas

A LDB (1996) discorre em seu artigo 64 que o profissional a atuar na educação básica, deve possuir cursos de graduação em pedagogia, para desta forma está ápto a desenvolver os planejamentos, inspeções, supervisão e orientação educacional. Kassar (2014) pondera que desde a década de 90 há de forma mais evidente a disseminação de discursos que garante o direito de frequentar escolas comuns à todos os alunos, inclusive os com deficiência. Em 2001

a Resolução n. CNE/CEB02/2001 estabeleceu dois tipos de professores hábeis a assumir o magistério para alunos com deficiência, em seu artigo 18 está descrito que: existem dois tipos de professores, os “capacitados” e os “especializados”. Desta forma, os profissionais capacitados são direcionados a assumir classes de ensino comum, enquanto os especializados são dirigidos a atividades do AEE. Sendo assim, observa-se o seguinte:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências [...]

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 5).

Segundo Kassar (2014) em 2008 foi apresentado pelo governo brasileiro a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo como foco, os alunos com deficiência, superdotação e TEA, assim o docente ao ser formado, deveria possuir conhecimentos sobre tais alunos. A partir disso, Costa (2005) informa que o governo oferece formação continuada aos profissionais da educação, porém, o número de alunos com deficiência matriculados é muito maior, enquanto as ofertas de cursos específicos e presenciais nas universidades públicas, tem sido cada vez menores.

Diante do exposto Silva (2015) destaca que a formação dada ao professor da classe comum, não é o suficiente para que este possa desenvolver práticas pedagógicas inclusivas necessárias para atender os alunos com deficiência, tendo em vista que cada um tem suas especificidades e necessidades educativas especiais, tornando desta forma, a inclusão um desafio para os professores do ensino regular.

O aluno com autismo, objeto deste estudo, possui características que exigem uma proposta pedagógica elaborada propriamente para ele, com isso o professor sente-se, na maioria das vezes despreparado para atendê-lo. Sobre isso Melo, Lira e Facion (2009) corroboram que a inclusão de alunos autistas na classe de ensino regular, traz um grande desafio aos professores, pois exige adaptações e estratégias diferentes dos conteúdos de ensino considerados tradicionais. Sendo assim, entende-se que a presença desses alunos provoca no professor, um sentimento de impotência e frustrações.

Santos (2008) considera que no Brasil não é dada uma atenção mais elaborada para a formação adequada de profissionais que trabalham com alunos autistas, com isso há a necessidade da escola, junto com o professor preparar um plano de ensino adequado para tal aluno. Nesse sentido leva-se em consideração as observações de Silva e Balbino (2015) quando dizem que o professor tem a missão de está inovando suas práticas, tendo flexibilidade e compreensão em sala de aula, estando consciente de que o processo que se constitui em educar uma criança com autismo é complexo, porém possível.

Desta forma faz-se necessário, que o professor busque conhecimento e formação, para que assim, estejam melhor preparados para atender tais alunos. Sobre isso Cunha (2014, p. 86) afirma que “[...] É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógico se não conseguir incluir o aluno.”

Lima (2006) considera que o professor deve primeiramente identificar a necessidade que a prática em sala de aula impõe, procurando obter conhecimentos mais aprofundados sobre as necessidades do aluno que ali está inserido, pois entende-se que não tem como o professor ter conhecimento sobre todas as deficiências, tendo em vista que são diversas.

Sendo assim, considera-se a necessidade do professor buscar conhecimento e capacitação, considerando que o aluno com deficiência precisa do preparo do seu educador, para que ocorra sua aprendizagem de forma eficaz. Vale aqui ressaltar que muitos profissionais que trabalham com alunos com deficiência, não sabem o termo adequado a se utilizar. No que diz respeito a isso Brasil (2011) destaca que o novo termo, passou de “pessoas portadoras de deficiência” para “pessoas com deficiência”, mudando também A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência para Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência.

De acordo com as considerações de Mantoan (2006)apud Melo (2014) existe uma divergência entre o que os professores aprendem e o que põem em prática nas salas de aula, pois estão habituados a aprender de forma segmentada. Segundo a autora muitos professores ainda tem uma visão funcional do ensino e esperam receber uma receita pronta, que ensine como ensinar os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, para que assim alcance um êxito em sua prática.

Mantoan (2006) discorre que há a necessidade de repensar o modelo educativo atual, fazendo-se necessário superar o sistema, observando a forma de ensinar, tendo em vista que o tradicional não funciona na área em questão.

Neste viés Sanches (2011) identifica um ensino de qualidade envolvido com a aprendizagem significativa, visando o desenvolvimento do aluno, estimulando sua autonomia e capacidade e valorizando seu potencial em detrimento de suas limitações.

O estudo ativo consiste, pois, de atividades dos alunos nas tarefas de observação compreensão de fatos da vida diária ligados à matéria, [...] na conversação entre professor e alunos da classe, nos exercícios, [...]Tais atividades possibilitam a assimilação de conhecimentos e habilidades e, por meio destes, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas como a percepção das coisas, o pensamento, a expressão do pensamento por palavras, o reconhecimento das propriedades entre fatos e fenômenos da realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 104-105).

A partir disso, Sanches (2011) destaca os dilemas da inclusão, pois antes a escola era centrada no atendimento de um público comum e agora torna-se um lugar com o desafio de proporcionar o sucesso de todos. Com isso, há a necessidade de mudanças em suas concepções e práticas pedagógicas.

No que se refere à práticas dos professores, é importante mencionar que o mesmo recebe apoio de um profissional. Sobre isso, Silva (2011) pondera a necessidade de alguns alunos com autismo terem um professor auxiliar, para lhes dar um suporte em sala de aula. A presença deste auxiliar é importante, pois dá um suporte ao professor e permite ao aluno receber um atendimento individualizado e participativo, de forma a ser inserido de maneira mais efetiva nas atividades propostas. No entanto, este não deve exercer o papel de professor do aluno, a função do auxiliar deve ficar clara, para que o mesmo não realize as atividades pelo aluno e nem interfira na relação do mesmo com os colegas e professores.

3.4. Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE foi criado com o intuito de dar suporte à alunos com deficiência, facilitando seu processo de escolarização (BRASIL, 2008). A partir disso, destaca-se o seguinte:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas [...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.9).

Brasil (2008) apud Costa (2017) discorre que, o PNEE tem o AEE como recurso indispensável no que diz respeito a educação de alunos com deficiência, por isso orienta as instituições à ofertarem de forma obrigatória, tendo em vista que sua função é de propiciar

condições que levem o sujeito a ser autônomo e participativo. Desta forma, o AEE deve ser visto como parte integrante da educação inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado de acordo com Brasil (2008) deve acontecer no turno inverso ao da classe comum, sendo na própria escola ou centros especializados. O atendimento é organizado para apoiar o desenvolvimento de alunos em todas as modalidades e etapas. Sobre isso:

Esse atendimento é direcionado a um público que esteja inserido no ensino regular, mas que necessite de intervenções para atender suas especificidades, com o objetivo de dar suporte às escolas na inclusão de alunos que integram o público alvo da educação especial, em igualdade de condições com os demais alunos do ensino regular. Sobre esse atendimento, devemos salientar que sua oferta deve ocorrer no contra turno da sala de aula regular. (COSTA, 2017, p.48-49).

A partir das considerações acima, faz-se pertinente os conceitos de Salomão e Souza (2014) quando afirmam que é primordial que haja uma parceria entre o professor do AEE e o da sala de ensino regular, pois assim torna-se um trabalho colaborativo, onde é possível desenvolver e definir estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso desse aluno ao currículo e em tudo ao que se refere a inclusão. Dando ênfase a isso, Mayca (2012, p.6) traz algumas compreensões de como essa parceria deve ocorrer:

Organizar os tempos e espaços para poderem conversar a respeito do planejamento do AEE e verificar possibilidade de adaptação ou de rever atividades e propostas; Projetos Pedagógicos em parceria do professor do Ensino Regular com o professor da Educação Especial, com o objetivo de demonstrar estratégias que podem ser utilizados com todos. Estudos de textos do ensino de educação especial nos momentos de paradas pedagógicas; Testagem dos recursos propostos no AEE no espaço de sala de aula.

Com isso, entende-se que o AEE é um recurso que dá suporte não apenas para os alunos com deficiência, mas também para professores e gestores que necessitam de conhecimentos acerca das metodologias que devem ser utilizadas.

Costa (2017) salienta que a garantia desse atendimento precisa de um profissional que tenha formação inicial que o permita exercer a docência, além da especialização que o habilite à educação especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Sendo assim o professor do AEE realiza atendimentos especializados complementar e não como sala de reforço.

Ainda de acordo com as contribuições de Costa (2017) os alunos com TEA estão dentro desse quadro que recebe AEE e para atender suas necessidades, espera-se que o plano de atendimento seja relevante para a concretização de um trabalho mais significativo. Esse deriva-se de articulações entre os professores (Regular e AEE) juntamente com a família e profissionais da saúde e assistência social. Assim sendo, torna-se possível um atendimento

que influencie, de fato, no processo de inclusão da sala de ensino regular, garantindo uma educação de qualidade e com igualdades de condições para aqueles que delas necessitam.

3.5. Processo de Escolarização: Algumas Metodologias a Serem Utilizadas

Barbosa et al (2013) consideram que para receber um aluno com autismo no âmbito escolar é necessário que haja um suporte pedagógico sólido, para que assim a inclusão ocorra de forma consciente, em um ambiente onde todos os envolvidos assimilem a situação e tenham conhecimentos das metodologias a serem aplicadas, visando à superação de limitações do mesmo.

Segundo as considerações do autor acima (2013) falar sobre a inclusão de alunos autistas não é tão fácil, tendo em vista a complexidade de suas características. A criança com autismo, diante do convívio com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos frente aos professores e colegas, podendo gerar conflitos. Acerca disso Felício (2007, p.17):

É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.

De acordo com Barbosa et al (2013) para que a escola promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que a prática pedagógica ocorra de forma coletiva, mostrando a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque às necessidades dos alunos com autismo.

O papel do professor nesse sentido, é tornar a socialização e escolarização do aluno autista possível e adequar suas metodologias às especificidades deste aluno. Barbosa et al (2013) discorrem que muitos alunos com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam de atividades grupais proposta em sala de aula, fato que exige do professor atenção, para incluí-lo ao convívio com outros alunos da turma, visto que é no processo de socialização que se constitui o processo de desenvolvimento e aprendizagem. O professor precisa estar atento às dificuldades deste aluno e ao grau de desenvolvimento, para que assim ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com o aluno. Sobre isso Melo (2014, p.156):

Frente ao processo de inclusão do aluno com TEA, uma série de adaptações deve ser contemplada para que esse aluno participe do contexto escolar e possa desenvolver sua autonomia. Para a concretização dessa ação, existe um percurso que deve ser priorizado, levando em consideração as peculiaridades do aprendente.

Entende-se desta forma, que para uma escolarização eficaz para o aluno autista, o primeiro passo deve surgir do professor. Deste modo, Silva (2011) destaca a importância do

planejamento. O professor deve levar em consideração, seu aluno com autismo e procurar meios para incentivar sua participação, com atividades planejadas de modo a considerar as características deste aluno. Sendo assim, faz-se pertinente as considerações de Cunha (2016) quando considera e apoia a ideia de que o aluno com TEA tem a capacidade de atuar no contexto da sala de aula. Com isso o autor destaca áreas da aprendizagem que podem ser desenvolvidas em atividades peculiares:

- **memória, concentração e equilíbrio:** em atividades que estimulem a organização do material de trabalho;
- **socialização, direitos e deveres:** em exercícios que trabalhem limites e vida prática;
- **organização do pensamento e da linguagem:** na ordem de execução das atividades;
- **a internalização do papel do aprendente no aluno:** em atividades que valorizem a escola e os seus atores;
- **socialização, alteridade, afetividade e inclusão:** em atividades com a participação do grupo discente, em atividades de vida prática e durante as refeições com demais aluno. (CUNHA, 2016, p.93).

Desta forma, Barbosa et al (2013) corroboram que o professor deve ter domínio sobre as práticas e metodologias utilizadas, possibilitando o surgimento de novos aprendizados e avanços no desenvolvimento de atividades escolares. É importante, de acordo com Cunha (2016) que o professor atente-se a estimular a capacidade de concentração, autonomia e independência do aluno, fazendo uso de jogos e brinquedos que representem situações do cotidiano, tendo em vista que a aprendizagem ultrapassa o espaço escolar, elevando-se à práticas diárias. Diante disso Cunha (2016) apresenta importantes formas de poder-se planejar as práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com autismo:

- **atividades para comunicação, cognição e linguagem:** livros, jogos coletivos, pareamento de concreto com símbolo, música, desenho, pintura, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais e estimulem o raciocínio;
- **atividades para desenvolvimento matemático:** blocos lógicos, pareamento do concreto com o simbólico; encaixes geométricos, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais, atividades com temas do cotidiano e que estimulem o raciocínio lógico-matemático;
- **atividades para o desenvolvimento motor:** exercícios que trabalhem as funções motoras e sensoriais, encaixes diversos, colagem, recorte, atividades físicas, atividades com música e de vida prática;
- **atividades para socialização:** atividades esportivas individuais e coletivas; atividades pedagógicas em que o aluno possa compartilhar com a turma o seu saber; atividades que possam ser realizadas por todos os alunos;
- **atividades para o desenvolvimento do foco de atenção:** atividades e pesquisas áreas distintas do conhecimento sobre temas que o educando tem interesse; atividades com novas tecnologias digitais, recortes diversos com tesoura, música, arte, desenho, pintura e vida prática. (CUNHA, 2016, p. 95).

Sobre linguagem, Costa (2017) contribui que o professor deve preparar-se de elementos que incentive o aluno a buscar comunicação. Pode-se fazer uso de cartões com

imagens ou figura de lugares, objetos, familiares, contatos sensoriais e brincadeiras de faz de conta. Sobre isso Rocha (2012) informa que o autista utiliza bastante a linguagem iconográfica para se comunicar, pois tem a fala um tanto retraída, por isso é de suma importância que sejam feitas adaptações nas atividades.

Sobre o desenvolvimento matemático Costa (2017) discorre que o professor pode utiliza-se de materiais lúdico em atividades que recordem o cotidiano do aluno, proporcionando a aprendizagem mais significativa. Pode-se utilizar atividades como as citadas acima por Cunha (2016) como os blocos lógicos, caixa de cores, barras coloridas que indique unidades numéricas, dentre outras, atentando-se sempre a envolver ludicidade em todo esse processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que para o aluno com TEA a rotina é muito importante, diante disso Rocha (2012) esclarece que o aluno com autismo necessita de uma rotina clara, atendendo-se para as necessidades desse aluno, entendendo que existe autistas com diferentes níveis. A rotina pode ter início a partir de mudanças simples, como criar um horário para a realização de atividades. Corroborando com esta ideia Silva (2012, p.23) ratifica que:

No ambiente escolar (e no lar) pode ser montado um painel de rotina, no qual estarão as atividades que a criança realizará ao longo do seu dia, como comer, brincar e ir ao banheiro. Esse material pode ser confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona mais autonomia.

Observa-se segundo Rocha (2012) que o aluno autista tem problemas com a memória sequencial e pode mostrar não ter certeza do que fez, que horas fez. Por tanto é interessante montar um quadro, com imagens das atividades organizadas por dia da semana, para que desta forma ele se localize e saiba o que fará.

Cunha (2016) e Rocha (2012) corroboram da mesma ideia, quando apontam importantes fatos que contribuem para a capacidade de concentração do aluno, ponderam que a música e a arte ocasionam um maior interesse nos alunos com TEA. Por tanto, o professor pode utilizar atividades voltadas a desenhos, pinturas, atividades com recortes, colagens e músicas para desenvolver a leitura e escrita desse aluno, elevando ainda a coordenação motora, linguagem, memória e atenção.

No que se refere a avaliação educacional deste aluno, Silva (2011) destaca ser um ponto importante a se falar, compreendendo a importância dos mesmo serem avaliados tendo como base seus próprios avanços. Sendo estes registrados, não considerando apenas as habilidades sociais e afetivas adquiridos no decorrer de cada unidade. Desta forma, faz-se uso

de diferentes instrumentos, como observações e registros, portfólios com as atividades desenvolvidas pelo aluno. Diante disso, Luckesi (1998, p.176) afirma:

A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora, não excludente e muito amorosa.

De acordo com o exposto, percebe-se que são muitas as metodologias possíveis a se utilizar com alunos com TEA, porém, Costa (2017) observa que para haver a concretização dessas práticas, sugere-se que o Projeto Político Curricular (PPC) da escola expresse essa organização, sendo esse material um referencial das perspectivas e finalidades da instituição, onde sua função é de fazer circular ideias e gerar outras, a partir do desenvolvimento de um coletivo que precisa entender o conceito de inclusão. As características desses alunos precisam ser respeitadas e a escola compreenda que inclusão é responsabilidade de todos, trazendo implicações consideráveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma:

No âmbito do ensino, existe ainda uma necessidade de reconhecimento de que a educação inclusiva é algo que requer, antes de tudo, planejamento, aceitação das diferentes maneiras de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando à oferta de resposta adequada às suas necessidades (MARTINS, 2006, p. 24).

Assim, Costa (2017) expõe que o professor deve conhecer seu aluno, para então planejar, definir objetivos e avaliar, concomitante as suas práticas.

4. METODOLOGIA

4.1. Procedimentos

O contato com a instituição foi o primeiro passo para a realização da pesquisa. Uma apresentação informal no primeiro momento, para falar sobre o objetivo da pesquisa, argumentando-se com a coordenadora da instituição sobre o objetivo da pesquisa em questão e a possibilidade desta ser realizada. Em seguida, a mesma indicou à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que os profissionais da sala indicassem os professores mais adequados à pesquisa, o que possibilitou a participação de cinco (05) professores com atuação na área em estudo.

Em outro momento, houve um retorno à escola para discorrer sobre o assunto com os professores indicados e perguntar se estes estariam dispostos a colaborar com a pesquisa. Diante das respostas positivas, foram entregues os questionários e documentos, para então dar procedimento ao estudo, sendo estes o Ofício da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o primeiro para comprovar que sou discente da UFPA e o segundo para que os participantes concordem em participar da pesquisa e autorizem o uso dos dados obtidos. O prazo para devolução dos questionários se deu em concordância com a disponibilidade de resposta dos professores, obtendo-os em um prazo satisfatório e cabível para o desenvolvimento do estudo.

Os dados foram obtidos a partir da pesquisa de campo com cunho qualitativo, por meio da aplicação dos questionários.

A pesquisa de campo é defendida por Marconi e Lakatos (2003, p.186) como:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Desta forma, entende-se que o objetivo desta é verificar e analisar dados a fim de se comprovar hipóteses e aprofundar conhecimentos sobre o assunto em questão.

A técnica de coleta de dados, questionário, também é defendida por Marconi e Lakatos (2003, p.201) da seguinte forma:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Compreende-se que o questionário é uma forma de adquirir informações sobre a realidade, através de questões objetivas, onde o tempo para as respostas é maior, trazendo assim, uma maior comodidade aos participantes.

Ao que se refere à pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p.58) discorre que:

[...] A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Conclui-se que a pesquisa qualitativa é o método que estuda as particularidades do objeto de estudo, onde os participantes tem mais liberdade para expor suas ideias e opiniões, enquanto o pesquisador tem mais liberdade para descrever sobre o assunto.

Os dados foram analisados e interpretados através de citações de alguns depoimentos dos sujeitos, para assim, facilitar o entendimento do conteúdo obtido e as discussões recorrentes a eles. Os sujeitos foram classificados da seguinte forma: P- professores e A- auxiliares, seguidos por números de 1 e 2 para os professores e 1 a 3 para auxiliares. As siglas foram criadas para facilitar as respostas correspondentes a cada participante.

4.2. Participantes

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam no ensino de alunos com autismo. Os mesmos têm idade entre 40 e 61 anos e são efetivos da Secretaria Municipal de Educação, com carga horária de 20 a 40 horas semanal. Foram escolhidos a partir de uma conversa com profissionais que atuam na sala do AEE, onde estes indicaram no total 5 professores (4 mulheres e 1 homem), sendo 2 titulares e 3 auxiliares. No período matutino atuam 4 professores com turmas do 3º e 4º ano, o quinto atua no período vespertino em uma turma do 5º ano. Através dos dados obtidos foi possível a elaboração da tabela 1, para melhor visualização dos dados, correspondente a formação e tempo de atuação dos participantes da pesquisa. A identidade dos sujeitos foi reservada, sendo necessário usar outras formas de identificação. Desta forma, usa-se P- para professores e A- para auxiliares, seguidos de número 1 e 2 para professores e de 1 a 3 para auxiliares.

Tabela 1- Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa

PERFIL DOS ENTREVISTADOS			
NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO COM ALUNO AUTISTA
P1	Magistério e Letras	23 anos	02 anos
P2	Magistério e Pedagogia	08 anos	01 ano

A1	Magistério e Pedagogia	26 anos	01 ano
A2	Letras	15 anos	01 ano
A3	Magistério	27 anos	02 anos

Fonte: Dados de pesquisa, 2017.

Percebe-se através das informações apresentadas na tabela 1, que os sujeitos possuem bastante tempo de docência, porém, com alunos autistas o período é bastante curto, tendo em vista que a educação inclusiva não é um processo tão recente na rede pública de ensino e levando em consideração o tempo de docência que possuem.

4.3. Ambiente

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Castanhal, localizado na região norte do País, no Estado do Pará à 68 km da capital Belém do Pará e a 2078 km da Capital Federal. A Cidade de Castanhal foi fundada em 28 de janeiro de 1932 e hoje sua população está estimada em 195.253 habitantes. O município possui 127 escolas, sendo 93 urbanas e 34 rurais, contendo 17.934 alunos matriculados no ensino regular e 1.366 na educação especial, tendo 1.578 professores.

A instituição escolhida para a realização do estudo atende crianças com diversos tipos de deficiência, entre elas o autismo, o que possibilitou a realização da pesquisa, apesar de outras instituições também terem crianças com deficiência, esta chamou a atenção pela forma de atendê-las, dando atenção as reais necessidades dos alunos com deficiência, através da sala do AEE, que possui diversos materiais adequados para cada deficiência, diferente das salas de AEE em outras instituições. Sendo assim a mesma se tornou referência no município.

A instituição de ensino tem em sua estrutura física 12 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de leitura, sala de reforço, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, um bicicletário, espaço para recreação dos alunos, inclusive uma pequena praça nas dependências da escola. Possui ainda em sua infraestrutura, água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet, banda larga, 15 centrais de ar, rede elétrica própria para comportar as centrais de ar e jardinagem. Possui também alguns equipamentos, como: TV, DVD, Copiadora, Retroprojeter e Impressora.

A escola trabalha com a educação infantil, ensino fundamental (1º ao 9º Ano) e Educação de Jovens e Adultos. Tem um total de 947 alunos, destes 09 tem autismo, 55 professores e 106 servidores.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Apresentação dos dados e discussões

A tabela abaixo, foi elaborada para melhor visualização das categorias que compõem o questionário utilizado para obtenção de dados da pesquisa.

Tabela 2-Definição das seis categorias temáticas.

Categorias	Definições
Trajetória profissional	Nesta categoria investiga-se o tempo de docência geral e com aluno autista e as exigências para trabalhar com o mesmo.
Formação inicial	Qual a formação inicial e as contribuições para o desenvolvimento do trabalho com autistas.
Formação continuada	Nesta categoria investigou-se sobre as capacitações realizadas pelo mesmo e como elas contribuíram para desenvolver seu trabalho.
Autoformação	Nesta categoria buscou-se saber as formas que o profissional busca informações sobre o referido aluno.
Concepções	Nesta categoria, incluem-se opiniões, ideias e representações sobre como os sujeitos concebem o aluno autista e sobre o AEE.
Ensino de alunos com autismo	Nesta categoria incluem-se as metodologias utilizadas e relação professor-regular com professor-AEE.

Fonte: Dados de pesquisa, 2017.

As seis categorias temáticas acima relacionadas, permitem que sejam analisados e discutidas a formação e concepções dos professores regentes de sala regular com alunos autistas inclusos, assim como suas metodologias inseridas em suas práticas diárias, partindo-se da hipótese de que suas concepções sobre a inclusão dos referidos alunos interferem diretamente em suas práticas.

Quando questionados sobre as exigências feitas pela secretaria de educação, para trabalhar com alunos autistas, as respostas foram:

- P1-Não exige
- P2-Exige, precisa ser habilitado em educação inclusiva
- A1-Exige, precisa ter formações e treinamentos
- A2-Exige, formação pedagógica
- A3-Não exige

Observa-se através das respostas de P1 e A3, que a secretaria de educação a qual são vinculados não lhes exigiu formação para trabalhar com alunos autistas, porém sabe-se que é de suma importância que o professor tenha um conhecimento mais amplo para conseguir

garantir a aprendizagem desses alunos. Silva (2011) nos aponta que é fundamental que o professor tenha conhecimento acerca das dificuldades e especificidades de seu aluno para que assim desenvolvam prática e ações que garantam a sua inclusão educacional. Porém, percebe-se que os professores não recebem um estímulo à se capacitarem, tendo em vista que não lhes exigem formação além das que já possuem. Sendo assim a inclusão muitas vezes torna-se algo existente apenas em teoria, sabendo que muitos professores ainda não possuem conhecimento de como incluir verdadeiramente esses alunos.

No que se refere a formação que possuem, se tiveram disciplinas relacionadas a inclusão e as contribuições dessa formação para atuarem com alunos autistas, as respostas foram:

- P1- Magistério e letras com disciplina sobre inclusão, não lembra a carga horária
- P2- Magistério e pedagogia com disciplina sobre inclusão, 200 horas
- A1- Magistério e Pedagogia com disciplina sobre inclusão, 20 horas
- A2- Licenciatura em letras, Não teve disciplina sobre inclusão
- A3- Magistério, Não teve disciplina sobre inclusão

Nas respostas dos sujeitos identificamos que quatro dos participantes possuem graduação, mas só três tiveram disciplinas sobre inclusão, porém, sabe-se que isto somente não é o suficiente para trabalhar com alunos autistas. Fazendo-se necessário que os mesmos busquem conhecimentos, porém quando questionados a respeito da formação continuada, percebeu-se através das respostas que nenhum dos participantes possui, nenhum dos sujeitos fez especialização, apenas buscaram formação através de cursos com pouco tempo de duração, enquanto outros não possuem de forma alguma. Vale ressaltar ainda, que A2 possui apenas formação em letras, ocasionando desta forma uma reflexão acerca de como o ensino está sendo conduzido atualmente, pois mesmo sem formação adequada, que seria inicialmente pedagogia, como assegura-se no artigo 64 da LDB (1996), a mesma está inserida neste campo voltado para a educação básica, sendo que não possui cursos relacionados à inclusão.

Os mesmos foram ainda questionados sobre buscar conhecimento por conta própria, a respeito da escolarização do aluno com TEA, notou-se que a resposta de P2 faz-se mais pertinente, pois o mesmo é quem mais procura por conhecimentos a respeito do aluno autista, maneiras de melhorar sua escolarização e que possam garantir um desenvolvimento mais eficaz.

Procurou-se investigar, as concepções que os participantes desta pesquisa têm a respeito do aluno com TEA e a importância do AEE para o desenvolvimento desse aluno. A partir disso os mesmos foram questionados sobre suas concepções a respeito do que é um aluno autista, com isso obteve-se as seguintes respostas:

- P1- Não respondeu
- P2- São alunos especiais com limitações e com grande potencial de aprendizagem, uma vez estimulados e rotinados
- A1- É um transtorno do espectro autista
- A2- É um discente que as vezes se volta para o seu mundo interior
- A3- É um aluno que apresenta comprometimento no seu desenvolvimento global

Verifica-se que a maioria tem pouco conhecimento, do que de modo geral é um aluno autista, a resposta que mais se aproximou com o que diz a literatura foi a de A3, que corrobora com o que diz Dourado (s.d.) quando discorre que o autismo é um transtorno que apresenta dificuldades no desenvolvimento global do indivíduo, fazendo com que o mesmo tenha dificuldades em seu desenvolvimento. Desta forma observa-se que os mesmos não tem total conhecimento a respeito de seus alunos inclusos. Procurou-se questionar ainda, sobre as características de um autista, e as respostas foram:

- P1- Não respondeu
- P2- Boa aprendizagem visual, são atentos aos detalhes e exatidão, paixão pela rotina
- A1- Comportamento repetitivos, interesses compulsivo por algo, dificuldades em estabelecer interações sociais e sensibilidade auditiva, fazendo com que se incomode com o barulho
- A2- Apresenta movimentos repetitivos
- A3- Ecolalia, comunicação restrita, comprometimento na interação social, movimentos repetitivos

A partir das respostas que envolvem as características do aluno autista, percebeu-se que os mesmos, com exceção de P1 que não respondeu, conhecem as características destes alunos que são segundo Dourado (s.d.) desvios na comunicação e desvios qualitativos na socialização, seguidos de movimentos restritos e repetitivos. O conhecimento a cerca dessas características é de suma importância, tendo em vista que o aluno necessita de atividades que consigam garantir sua aprendizagem, porém tem características próprias, que precisam ser consideradas. Portanto, o conhecimento facilita a elaboração de atividades que incluem os mesmos na sala de ensino regular.

Ao serem questionados sobre o que é inclusão, observou-se as seguintes respostas:

- P1- Inclusão é diminuir a distância entre o diferente e o ditos normais, em certo é aceitar de verdade as diferenças
- P2- Incluir, desenvolver atividade onde o aluno possa participar das demais propostas do ensino regular
- A1- Inserir os alunos dentro da sala com outros alunos
- A2- É inserir o aluno deficiente com os demais alunos
- A3- Inclusão é criar estratégias adaptadas para que o indivíduo participe do que está sendo proposto

Ao analisar as respostas dos sujeitos quando a questão foi sobre o que é inclusão, observa-se que P2 e A3 são os que mais possuem conhecimento, as respostas dadas por eles permite perceber que estão dentro da verdadeira perspectiva do que na realidade deve ser a

inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino, enquanto as respostas de P1, A1 e A2 remete-se mais ao modo integração que é de acordo com Sasaki (2003) colocar o aluno nas mesmas turmas com os outros, porém não se atem a garantir participação e socialização entre esse aluno com os demais. Com isso é pertinente destacar a necessidade dos profissionais terem conhecimento do que é a real inclusão, para que desta forma seja garantido que os alunos realmente participarão de todas as atividades propostas em sala de aula.

Considerando a importância do AEE para uma escolarização satisfatória e com um melhor desenvolvimento para o aluno com autismo, buscou-se investigar a concepção dos professores diante este atendimento, com isso obteve-se:

- P1- O AEE é de suma importância porque ele ajuda a integrar os especiais ao espaço da escola
- P2- É de extrema importância, já que os profissionais do AEE estimulam seu desenvolvimento, utilizando recursos didáticos e outras finalidades”
- A1- Trabalhar as reais necessidades dos alunos, respeitando seu tempo de aprendizagem e facilitando o processo de inclusão
- A2- É integrá-lo para que o mesmo tenha mais autonomia em sua vida cotidiana
- A3- O AEE tem o objetivo de realizar atividades com recursos adaptados para garantir o desenvolvimento do aluno

Observa-se que os mesmos entendem a importância do AEE para o educando, porém vale ressaltar, que na resposta de P1 é usado novamente o termo integração, mostrando desta forma que o aluno é visto na visão dela como alguém que fica as margens de suas práticas, sendo alguém que frequenta a classe regida por ela, porém, não é incluso da maneira correta, além disso, a mesma usa o termo “especiais” um termo bastante desatualizado para se dirigir aos alunos com deficiência. Brasil(2011) pondera que o termo correto é “Pessoa com Deficiência” surgindo desta forma um questionamento ao que se refere a sua aptidão à trabalhar com alunos com deficiência, tendo em vista que o termo que o caracteriza é algo importante e relevante para um professor e se ele não o usa correto, será que suas práticas são, desta forma, aplicada de forma inclusiva, chegando à eles.

Ao investigar sobre o ensino de alunos com autismo e as metodologias utilizadas, disponibilizou-se algumas opções para assinalar, com métodos adequados a se utilizar no ensino destes alunos, para assim, identificar se os mesmos estão usando metodologias corretas e quais estão sendo utilizadas por eles em sala de ensino regular. Com isso obteve--se o seguinte:

- P1- Professor Auxiliar
- P2- Adaptação de materiais didáticos, jogos concretos e auxiliar itinerante

A1- Adaptação dos materiais, exploração de jogos concretos, atividades que estimulam a coordenação motora, estimula a autonomia do aluno e estimula a participação nas aulas em grupo

A2- Recursos visuais, recursos sensoriais, adaptação de materiais, faz exploração de jogos concretos, uso de tecnologias, atividades que estimulam a coordenação, autonomia e participação nas aulas

A3- Recursos visuais, sensoriais, adaptação de materiais, exploração de jogos e atividades que estimulem a participação, autonomia e coordenação motora

Destaca-se a resposta de P1, pois a mesma deixa claro que a metodologia que utiliza é somente professor auxiliar, ou seja, faz-se perceber que a professora não se atenta a incluir este aluno, deixando o ensino do mesmo por conta somente do professor auxiliar. Sobre isso é importante considerar que “[...]este não deve exercer o papel de professor do aluno, a função dessa pessoa deve ficar clara.” (Silva, 2011, p.73). Entende-se que o professor auxiliar é destinado a dá um suporte, apoio ao professor regente e ao aluno, porém é dever do professor da turma elaborar as atividades e adaptá-las, para desta forma inclui seu aluno com deficiência.

Ao se tratar dos outros participantes, percebe-se que em geral, estes estão se atentando a várias formas de promover o desenvolvimento educacional do aluno, através de várias formas significativas, não se atentando somente em garantir que o mesmo aprenda, mas que também tenha um desenvolvimento social mais evoluído. Diante disso, observa-se o seguinte “[...] a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, mas também, acima de tudo, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar” (CUNHA,2016, p.81). Os mesmos foram ainda questionados a respeito de qual metodologia os alunos se interessam mais. As respostas mais pertinentes foram de A1, que disse que o aluno se interessa bastante por imagens e cores fortes e A2, que respondeu atividade que estimule a coordenação motora, disse estimular o aluno a fazer bolinhas de papel para colar, despertando nele a concentração e interesse. Sobre isso Cunha (2016) acentua que é importante esse tipo de atividade, pois a partir destes é possível fazer o aluno permanecer concentrado por mais tempo, por isso é interessante que o professor utilize essas estratégias para está evoluindo na inserção de atividades, melhorando desta forma, o desenvolvimento deste aluno.

Em seguida foram questionados sobre quais as atividades que sentem mais facilidade: P1 não respondeu, P2 disse a exploração de jogos concretos, pois o atrai, A1 disse que são as imagens em tamanho ampliado e com cores fortes, pois ele se interessa bastante, A2 respondeu que é atividades de recorte com colagem e A3 respondeu que faz uso de vários materiais adaptados, pois é mais acessível a eles. No que se refere a maior dificuldade, os mesmos responderam: P1, não respondeu, P2 disse o uso de material sensorial, pois isto não

foi muito trabalhado com o aluno, isto acaba por se tornar um caso a se pensar, tendo em vista que este professor poderia trabalhar mais esta questão de coordenação, pois observou-se em sua fala o conhecimento da dificuldade do aluno, porém ele não está estimulando o desenvolvimento desta área neste educando. A1 respondeu que tem dificuldades em fazer com que o aluno tenha interesse por algumas atividades e A2 com A3 disseram ter dificuldades no uso de tecnologias.

Observando as dificuldades que os mesmos possuem, ressalta-se a importância de buscar-se conhecimentos por novas atividades que possam vir a melhorar a prática dessas atividades difíceis, para que assim possam ser elaboradas de forma satisfatória tanto para o educando, quanto para o educador, para que assim o desenvolvimento se dê de modo a abranger todas as áreas.

No que se refere a forma que estes alunos são avaliados, os sujeitos responderam:

P1- Não respondeu

P2- Através do bom desenvolvimento e evolução, uso de relatórios e por vezes, portfólios

A1- Através de relatório

A2- É avaliado pelas atividades que ele realiza, como: pintura e colagem, com utilização de portfólios

A3- O aluno é avaliado por portfólios

Através das respostas, com exceção de P1, a avaliação ocorre por meio de relatórios e portfólios, afirmando essa ideia como uma forma propícia a se avaliar o aluno autista, temos “[...] devem ser utilizados diferentes instrumentos avaliativos, tais como observações e registros, portfólios com as atividades desenvolvidas pelo aluno, dentre outras” (SILVA, 2011, p.74). Com isso percebe-se que o aluno é avaliado de forma diária, com observações contínuas do seu desenvolvimento, o que é muito importante para sua evolução. Questionou-se ainda sobre a opinião dos participantes a cerca da inclusão de alunos com autismo na sala de ensino regular, se acontece de forma satisfatória e eficaz, a partir disso, as respostas foram:

P1- Não respondeu

P2- Depende do caso, já que o autista não gosta de agitação e barulho

A1- Sim, porque o aluno autista está sempre no mundo dele, a inclusão ajuda muito essa interação

A2- Não, precisa melhorar mais, pois os professores precisam receber mais formação para trabalhar com mais eficiência

A3- Isso é muito relativo, depende muito do compromisso do professor regente e auxiliar, mas se houver compromisso, a inclusão é satisfatória

A partir das respostas obtidas, com exceção de P1 e A2, nota-se uma preocupação maior no que diz respeito a socialização do aluno, surpreendentemente suas respostas não concebem a escolarização do aluno como um aspecto a ser levado em conta, neste caso a

escolarização e a transmissão de conhecimento são considerados secundários, colocando a socialização como prioridades no processo de educação inclusiva. Segundo Martins (2007) a inclusão do autista na escola não pode ser pensada apenas como favorecimento da socialização do acesso, mas sim em primeiro lugar precisa incluir sustentar e promover tudo aquilo que a criança necessita para que o processo educativo seja satisfatório, o processo de socialização é de suma importância para um aluno autista, porém isso deve ser ponderado com as outras áreas do desenvolvimento. Na resposta de A2 percebe-se uma preocupação maior com relação a formação dos professores, entendendo que os mesmos não recebem uma formação que possa garantir ao educando com autismo uma escolarização adequada.

Procurou-se investigar ainda, sobre o apoio que recebem do professor da sala do AEE as respostas foram:

P1- Não respondeu

P2- Apoio total e trabalhamos em parceria na elaboração de recursos e troca de ideias

A1- Eu tenho um relacionamento muito bom com a professora

A2- As professoras da sala do AEE dão suporte, contribuem com materiais didáticos, colaboram para realizarmos os planos de aula

A3- O AEE me dá suporte com informações, recursos adaptados e sugestões de atividades

Obteve-se respostas satisfatória, com exceção de P1 que não respondeu, todos sentem-se contemplados por esse apoio. Nota-se desta forma, que na escola o AEE exerce sua real função, que é segundo Silva (2011) dirigido não só ao aluno, mas também ao professor que precisa ser orientado para desenvolver atividades que busque suprir as necessidades deste aluno, assim como garantir sua aprendizagem. Comumente com este assunto questionou-se sobre a relação entre os professores (AEE e Regular) e existe relação de planejamento entre os mesmos. As respostas foram:

P1- Não respondeu

P2- Excelente, sentamos e combinamos maneiras de trabalhar, já que temos que adicionar novos recursos

A1- O planejamento é feito conforme a necessidade de cada aluno

A2- É ótima, pois nos auxiliam com as atividades que precisamos e colaboram na elaboração dos nossos planos de aula

A3- A relação é de troca de conhecimento, e os planejamentos acontecem na 1º e 3º sexta feira de cada mês

Com relação ao planejamento entre os dois professores (AEE e Regular) percebeu-se nas respostas dos sujeitos, que os mesmos tem uma relação bastante satisfatória. Silva (2011) discorre que o planejamento deve ser em conjunto, com elaboração de atividades e estratégias que garantam a inclusão do aluno. A partir disso, entende-se que o AEE é essencial para

garantir a inclusão dos alunos com deficiência, neste caso em questão, o autismo, pois todos precisam desse suporte, tanto aluno, quanto os professores e gestores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos objetivos propostos e da investigação acerca da formação, concepções e metodologias dos professores regentes do ensino regular a respeito da inclusão de alunos autistas, compreendeu-se como estes afetam suas práticas pedagógicas. Observou-se que a maioria dos sujeitos, participantes desta pesquisa, não possuem formação adequada para atuarem na condução do processo de ensino á alunos com autismo, porém, os mesmos veem a inclusão de forma favorável, apesar de não terem essa formação. Embora a educação do aluno com autismo ainda seja encarada como um desafio, as políticas de educação inclusiva convida a escola, os profissionais a se qualificarem para que a inclusão corra de forma verdadeira.

Os dados apontam que para a maioria dos participantes, algumas concepções acerca da inclusão escolar e sobre o que o é o aluno autista são limitadas e restritas, usando muitas vezes termos totalmente em desuso, o que demonstra a falta de informação sobre determinado assunto. Os estudos e reflexões propiciados neste trabalho permitiu contatar que as metodologias utilizadas pela maioria dos profissionais que participaram desta pesquisa, estão no caminho certo para lhes proporcionar desenvolvimento e educacional, pois apesar da pouca formação que possuem, a parceria com o atendimento educacional especializada acontece de forma muito constante, ocasionando na elaboração de atividades condizente com as necessidades do aluno. Porém é pertinente, todavia, salientar que os profissionais ainda estão se atenuando muito a promover a socialização do aluno com autismo, esquecendo que essa não é a finalidade única no desenvolvimento deste aluno.

Os resultados desta pesquisa apontam a necessidade de se buscar conhecimento sobre a temática em questão, pois entender como se dá esse processo de educação inclusiva é importante para apostar numa educação para todos e principalmente gerar ciência para os novos profissionais. Os resultados assinalam ainda a complexidade do processo de inclusão, não só de autistas, mas de todas as pessoas com deficiência serem de fato escolarizadas no ensino regular. Sendo assim, nota-se a necessidade de se dar continuidade a outros estudos que considere esta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Á. C.; NETO, F. L. A nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v.16, nº1, p.47-53, Abril, 2014.

ASSUMPCÃO, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. **Autismo infantil**. Ver. Brás. Psiquiar, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://goo.gl/McBNrB>>. Acesso em: 23. nov. 2017 às 18:15

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n. 77/2014. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 22. nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acessado em: 23.11.2017 às 17:16

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem, Tailândia, 1990a. Disponível em: <<http://goo.gl/sWFVPi>>. Acesso em: 23. nov. 2017 às 20:12

BRASIL. **A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 09/11/ 2017 às 21:42

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 23. nov. 2017 às 19:22

BRASIL. **LEI Nº 10.048, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2000**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/851840.pdf>. Acessado em: 23.11.2017 às 17:33

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

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 23. nov. 2017.

BRASIL. **Decreto Federal n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://goo.gl/Z0Dg6>>. Acesso em: 23. nov. 2017.

BRASIL. **Educação Inclusiva: fundamentos filosóficos**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2004a.

BRASIL. **Resolução Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acessado em: 23.11.2017 às 15:26

BRASIL. **Mudança nos termos para se referir a pessoas com deficiência.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2011/02/governo-muda-termos-para-se-referir-a-pessoas-com-deficiencia>. Acessado em: 04.dez.2017 às 15:00

BRASIL. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acessado em: 23.11.2017 às 18:10

BAPTISTA, C. R.; BOSA C. e colaboradores. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

BAPTISTA, C. R. et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, v1, nº1, p. 1-19, Janeiro. 2008.

BARBOSA, A. M. et al. O Papel do Professor Frente à Inclusão de Crianças com Autismo. **XI Congresso Nacional de Educação.** Curitiba.p.19776-19791. Setembro. 2013.

CAPELLINI, V. L. M.; RODRIGUES, O. M. P. **Fundamentos teóricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil.** 14 p. 2014.

CORNELSEN, S. **Uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da psicomotricidade relacional.** Universidade federal do Paraná, 2007 Curitiba.

COSTA, V. A. **Formação e teoria crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência.** Niterói: Eduff, 2005.

COSTA, F. B. L. da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.** 2017. 92 p. Monografia, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Caicó, 2017.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latino Americano de Psicopatologia Fundamental,** São Paulo, v.18, nº2, p.307-313, Jun.2015.

DOURADO, F. **A História de Pedro: Perguntas e Respostas sobre Autismo e a Lei 12.764/2012.** 1º ed. Brasília-DF: Secretaria de Editoração e Publicações. s.d.

EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão escolar.** Tese de doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2004.

FACION, J. R.; MELO, S. C. de; LIRA, S. M. de. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In:_____. **Inclusão escolar e suas implicações.** 2.ed. Curitiba: Ibepex, 2009. Cap.2.p53- 72.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar.** Bauru, 2007.

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.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

HERRERA, S. A. L. **O Uso da Linguagem no Autismo de Alto Funcionamento e na Síndrome de Asperger – Uma Perspectiva Pragmática na Intervenção Fonoaudiológica.** 2009.

História do autismo. Disponível em: <http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>; Acessado em 16/08/2017 às 14:23

KANNER, L. (1997). Os distúrbios do contato afetivo. In P.S. Rocha (Org.). **Autismos** (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1943).

KASSAR, M. de C. M. A Formação de Professores Para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos com Deficiência. **Cad. Cedes.** Campinas. V.34, n. 93, p.207-224, maio-ago.2014.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos.** 5ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Ed., 1994.

LIMA, F. J. de. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 54-66.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez, 1998.

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

MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 17-26.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes.** Brasília: 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília.

MARCONI, Mde A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAYCA, F. G. Relação Do Atendimento Educacional Especializado No E Com O Ensino Regular: Uma Parceria Mais Que Especial. In **Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo.** SC, p. 1-10. 2012.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 3ªed. 2001.

MELO, K. G. de. **O Processo De Ensino-Aprendizagem Da Criança Com Autismo, Na Sala Do Ensino Regular: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio**. 2014. 210p. Dissertação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

NASCIMENTO, Y. O. **O papel do psicólogo na equoterapia**. Calil& M. C. P. de Campos (Orgs.). Brasília: 2006

ONZI, F. Z.; GOMES, R. de F. **Transtorno do Espectro Autista: A Importância do Diagnóstico e Reabilitação**. **Caderno Pedagógico**, Lageado, v12, nº3, p. 188-199. 2015.

RIBEIRO, M. A. R.; MARTINHO, R. H.; MIRANDA, E. R. **O sujeito autista e seus objetos**. A peste, São Paulo, v.4, nº2, p.77-89, jul./dez. 2012.

ROCHA, C. L. **Professor-Mediador da Criança Autista**. 2012. 42p. Monografia, Universidade Candido Mendes. AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro. 2012.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC, 2010.

RUTTER, M. **Diagnosis and definitions of childhood autism**. J. Autism Dev Disord. 1978;8(2):61-139.

SALOMÃO, B. R. L. de; SOUZA, A. M. de. A interlocução entre professores que atendem alunos com deficiência. In: **CONGRESSO EMBRANCING INCLUSIVE APPROACHES FOR CHILDREN CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL NEEDS**,8. 2014, Braga. Anais. Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2014, p.363-367. Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/e-book/>>. Acesso em: 25. nov. 2017.

SANCHES, I. R. **Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’**: as práticas de Educação inclusiva na escola. Revista Lusófona de Educação. Campo Grande, Lisboa: 2011.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em: 23. nov. 2017 às 20:33.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA. 5ªed.2003.

SEMED. **Relatório demonstrativo de dados do município de Castanhal- Ano letivo 2017**. Setor de Estatística: Castanhal/PA, 2017.

SILVA, O. A. da. **Autismo na Educação Infantil**. 2013. 72 p. Monografia. Universidade Paulista. São Paulo, 2013.

SILVA, A. B. B. [et al]. **Mundo singular: entenda o autismo**. Fontanar, 2012.

SILVA, E. C. S. **A Prática Pedagógica na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo.** 2011. Dissertação, Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Bahia. 2011.

SILVA, M. K.; BALBINO, E. K. A Importância Da Formação Do Professor Frente Ao Transtorno Do Espectro Autista – Tea: Estratégias Educativas Adaptadas. **Alagoas**, v.1, n.1, p. 1-14, dez. 2015.

SILVA, I. A. dos S. **O Papel do Professor Frente aos Desafios da Inclusão de Aluno Autista.** 2015. 32p. Monografia, Universidade de Brasília. Brasília. 2015.

SOUZA, M. B.; SILVA, P. de L. N. da. **EQUOTERAPIA NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PERCEPÇÃO DOS TÉCNICOS.** Ciência e conhecimento, São Jerônimo, v.9, nº1, p. 4-22, fev. 2015.

APÊNDICES