

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

MARIA ALINA GUSMÃO ALVES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO NOS TRANSTORNOS DO
ESPECTRO AUTISMO**

VOLTA REDONDA

2016

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO NOS TRANSTORNOS DO
ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluno:

Maria Alina Gusmão Alves

Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves

VOLTA REDONDA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

A474e Alves, Maria Alina Gusmão.

Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo. / Maria Alina Gusmão Alves - Volta Redonda: UniFOA, 2016.

82 p. : Il

Orientador(a): Profº Drº Marcelo Paraíso Alves

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2016.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Autismo. 3. Educação infantil – brincar. 4. Educação - inclusão. I. Alves, Marcelo Paraíso. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

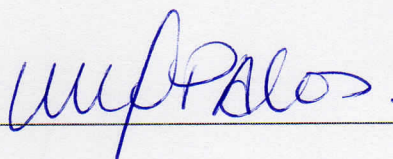
Aluna: Maria Alina Gusmão Alves

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O BRINCAR
COMO INTERVENÇÃO NOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISMO**

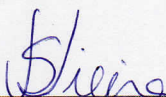
Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

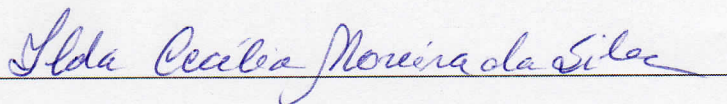
Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves



Profa. Dra. Valéria da Silva Vieira



Profa. Dra. Ilda Cecília Moreira da Silva

Aos meus queridos filhos Maria Laura e Karl Heinz, ao meu companheiro Karl Heinz, meu pai Geraldo e tios Armando e Déa, pessoas que são a minha base e me apoiam desde sempre.

Ao Guilherme, minha eterna fonte de inspiração no universo do autismo.

A Deus, que me fez forte e resiliente em todos os momentos da vida.

RESUMO

A escola é uma das principais instituições aliadas na busca de soluções para enfrentar os processos de exclusão social, uma vez que ela pode e deve ser um espaço facilitador e acolhedor das diferenças. Para que o papel da escola se cumpra, é importante que os profissionais da educação estejam preparados para atuarem e intervirem ativamente neste processo. O presente trabalho se refere às investigações de inclusão escolar de crianças nos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) no contexto da educação infantil. Neste sentido, objetivo geral emerge do processo de investigação do brincar como uma metodologia de ensino e aprendizagem para o aluno no TEA na Educação Infantil. As ações específicas se desenvolveram da seguinte forma: Discutir as referências científicas que tratem o TEA e a formação de professores na perspectiva inclusiva; Caracterizar o TEA e investigar a sua inserção em turmas regulares; Por fim, construir uma cartilha em formato de e-book cuja metodologia tenha como centralidade o brincar, tendo como base a teoria histórico-cultural de Vigotsky. O escopo metodológico da pesquisa se deu por meio da Revisão Bibliográfica e os trabalhos investigados foram artigos selecionados nas bases de dados da Scielo e do Lilacs, publicados em português (2010 – 2015). Para auxiliar na compreensão da análise dos resultados, foi realizada a classificação dos estudos, que foram subdivididos em educação infantil, brincar e a inclusão escolar com a formação de professores no TEA. Dentre os resultados encontrados, permitiu perceber que não há um número significativo de trabalhos que pontualmente tratem da inclusão de alunos no TEA em turmas de educação infantil, bem como pesquisas em que a atividade do brincar, cuja metodologia de desenvolvimento social no contexto escolar, tivesse como centralidade a perspectiva da teoria histórico-cultural. Nesse contexto, concluímos que no atual cenário escolar se fazem necessárias ferramentas pedagógicas que apoiem a prática docente na educação infantil, e ainda sustentem na realização da inclusão de alunos no Transtorno do Espectro do Autismo.

Palavras-chave: Transtornos do espectro do autismo, inclusão, brincar, educação infantil.

ABSTRACT

The school is one of the main allied institutions when one seeks ways to solve the problem of social exclusion, because it can and should be the facilitator and welcoming of differences. For the purpose of the school is reached, it is important that the education professionals are prepared for an active intervention in that problem. This work refers to the research about school inclusion of children on the Autism Spectrum Disorders as part of early childhood education. The general aim of this research is to investigate the action of playing as a method of teaching and learning to the students with Autism Spectrum Disorders in early childhood education. The specific aims are to show scientific references that discuss how to treat the Autism Spectrum Disorders and the training of teachers in inclusive perspective, characterize the Autism Spectrum Disorders and investigate their integration in regular classes and finally propose a methodology of play based on historical-cultural theory of Vigotsky. The methodological research model was the literature review. The selected papers were recovered in the databases of the Scielo and Lilacs. All of that were published in Portuguese (2010-2015). To support the understanding of the analysis of the results, was performed classification of the research, which were subdivided into early childhood education, play and school inclusion with the training of teachers in the Autism Spectrum Disorders. The results allowed observing that there are not a necessary number of research that promptly treat the inclusion of students in the early childhood education classes in Autism Spectrum Disorders, as well as research into the activity of the play, whose social development methodology in the school context, had as the centrality of cultural-historical theory perspective. In this context, we have concluded that in the current scenario the necessary pedagogical tools are school support the practice teaching in early childhood education, and still support in the realization of the inclusion of students in the Autism Spectrum Disorders. As a product of this work, we developed a digital booklet in the form of an e-book, aiming to fill a gap in the educational teaching material that guides the importance of play, as indispensable instrument for social transformations of children in Autism Spectrum Disorders.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, inclusion, to play, child early education.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	7
2	INTRODUÇÃO	9
3	REVISÃO DE LITERATURA	11
3.1	Caminhos percorridos da exclusão à inclusão	11
3.1.1	História e Exclusão	13
3.1.2	Da Segregação à Inclusão Escolar.....	18
3.2	Transtornos do espectro do autismo	30
3.2.1	Critérios Diagnósticos Atuais	31
3.2.2	Manifestações Clínicas	34
3.2.3	O fenótipo ampliado do Autismo em pais de indivíduos nos TEA.....	39
3.3	A formação de professores para educação inclusiva no cenário nacional: legislação e diretrizes políticas	43
3.4	Brincar: uma metodologia de desenvolvimento e aprendizagem social	47
3.4.1	A intervenção docente no processo de Desenvolvimento Histórico – Cultural da criança	52
3.4.2	O Surgimento da Brincadeira na História da Humanidade	54
4	METODOLOGIA	57
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
5.1	Educação infantil e o transtorno do espectro do autismo	61
5.2	O brincar e o transtorno do espectro do autismo	62
5.3	Inclusão escolar e formação de professores no TEA	64
6	CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO PARA A ÁREA DO ENSINO	69
7	CONCLUSÃO	71
	REFERÊNCIAS	73

1 APRESENTAÇÃO

O autismo constitui a temática da minha trajetória profissional desde 2005, com experiência em intervenção motora em crianças autistas desde o estágio da graduação do curso de Educação Física. Tal experiência desdobrou-se no exercício de diferentes funções e, ao terminar a graduação (2007) fui convidada a compor uma equipe multidisciplinar que intervinha junto a uma criança autista com um quadro clássico.

A família desta criança sabendo das dificuldades do processo de inclusão na escola estruturou uma escola privada com modelo inclusivo onde estudavam um grupo de alunos convidados por eles, que foram devidamente orientados a auxiliar no processo inclusivo da referida criança autista.

Neste cenário, atuei como professora de educação física da escola. Todo o projeto político- pedagógico desta unidade escolar foi construído com o foco na efetivação da inclusão, dando subsídios ao corpo docente por meio de capacitações e treinamentos, e aos educandos, por intermédio de instruções e projetos em que todos estivessem engajados e ativos na inclusão.

Paralelamente, ao trabalho desenvolvido junto ao coletivo de crianças da escola, a equipe multidisciplinar acompanhava especificamente e com trabalho individualizado (no contra-turno escolar), a criança em sua rotina de terapias.

Seis anos se passaram e devido à demanda desta criança, a equipe constituiu um projeto cujo objetivo era atender somente crianças no TEA e seus respectivos familiares, por meio de atividades pedagógicas e terapêuticas. Nesta ação, coordenei e operacionalizei as áreas de Natação e Movimento, com objetivo de planejamento e desenvolvimento motor, através da metodologia lúdica do Brincar como ferramenta na construção da aprendizagem dos portadores do TEA.

Esta posição me oportunizou adquirir experiência na condução das respectivas áreas citadas da instituição, assim como a interlocução com as áreas da Saúde e Educação dos municípios destas famílias, promovendo orientações de materiais adaptados e estratégias inclusivas para as escolas além do diálogo permanente com a tríade família, escola e terapia.

Em 2007, ingressei nos estudos de fundamentação metodológica para intervenção destas crianças, por intermédio dos estudos da abordagem *ABA (Applied Behavior Analysis)* - Análise Aplicada do Comportamento, conferido pelo departamento médico e psicológico na área de Diagnóstico e Intervenção de Crianças com Autismo e outros Distúrbios do Desenvolvimento, do *Columbus Children's Hospital*, em Ohio – EUA, além de receber semestralmente consultoria destes profissionais para discussão dos casos por nós atendidos no instituto.

Após a formação base, a equipe multidisciplinar, sentiu necessidade de ampliar os conhecimentos e conhecer outros métodos de intervenção, logo, ingressamos na formação do método *Son Rise* dirigido por Sean Fitzgerald, professor do *International Autism Institute* e também na formação de Integração Sensorial no TEA.

Em 2011, fui conferir o que o meio acadêmico investigava e norteava para os estudos na área do autismo no Brasil, participando do curso de extensão do departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, nomeado Transtornos do Espectro do Autismo.

Inspirada pelas respostas bem sucedidas de minha prática e percebendo a lacuna existente de trabalhos norteadores para profissionais da educação no que tange ao TEA, ingressei no Programa de Mestrado do UniFOA para investigar e construir um material que possa auxiliar professores de Educação Infantil para atuarem na perspectiva da inclusão escolar.

2 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais mesmo sendo prioridade há mais de quinze anos nos documentos e decretos da política educacional brasileira, ainda é um desafio para os professores. Tratando-se de alunos com autismo o desafio se faz ainda maior.

Em 1943, foram apresentados por Leo Kanner os primeiros estudos e levantamentos sobre o transtorno, e hoje, após 75 anos de investigação desde a sua descoberta, ainda há pouca publicação e pesquisa científica no Brasil relacionada a portadores do transtorno, principalmente no que diz respeito à sua escolarização.

Considerando o exposto, a referida pesquisa traz à luz o processo de ensino e aprendizagem que envolve crianças no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) inseridas em turmas regulares de educação infantil. Este interesse surgiu ao perceber o aumento de casos de crianças diagnosticadas autistas inseridas em escolas regulares (MENEZES, 2009), sugerindo a necessidade de um embasamento mais aprofundado acerca da formação dos professores das séries iniciais.

A relevância do estudo se justifica pelo número crescente de matrículas de crianças no transtorno nas escolas regulares (MENEZES, 2009) e, o desafio para os educadores no que diz respeito a participação desses alunos nas atividades escolares e aprendizagens.

Assim, as características dos alunos no TEA, surgem como principal desafio para os professores, exigindo o desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão destes educandos no cotidiano das escolas.

Nesta linha de pensamento, se faz necessário que há necessidade precoce de estimulação destes alunos nas áreas da linguagem e interação social, além de ajustes comportamentais e sensoriais. Portanto, existe a prioridade de uma intervenção no referido nível de ensino, na tentativa de minimizar os impactos negativos do espectro do autismo, visando preservar ao máximo as perspectivas positivas por toda a vida destas crianças (GIKOVATE, 2004).

Dessa forma, quanto maior o conhecimento e competência dos professores sobre o TEA, maior será a pró-atividade desses na detecção dos sinais manifestados de autismo, bem como no acompanhamento do tratamento, se já foi instituído.

Diante do exposto alguns questionamentos remetem a pensar: Se é verdade que a detecção precoce de crianças portadoras de sinais de autismo por professores da educação infantil contribuem para a inclusão com esses alunos, o que confirma essa ação? Se não, o que evidencia essa fragilidade na prática desses docentes?

A escolha da temática reflete o compromisso da mestrandia em atender a missão proposta pelo curso de Mestrado em Ensino de Ciências da saúde e Meio Ambiente e seu texto articula com o eixo norteador da pesquisa, a inclusão escolar de crianças nos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), na educação infantil, reflexo da sua prática profissional.

Portanto, cabe ressaltar que esta pesquisa tem como objeto de estudo o brincar direcionado e mediado, uma vez que é conceituado como a linguagem universal da criança e ferramenta pedagógica importante para estimular as áreas deficitárias do autista (MATURANA, 2014) com embasamento na perspectiva teórica do desenvolvimento humano (VIGOTSKY, 2008).

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é investigar o brincar¹ como uma metodologia de ensino e aprendizagem para o aluno no TEA dentro da educação infantil, e os objetivos específicos são: Apontar as estratégias metodológicas que contribuem para intervenção de professores em ações de inclusão de crianças no TEA e interpretar atividades lúdicas na educação infantil que contribuem para escolha de estratégias metodológicas de inclusão no TEA.

¹ O Brincar na perspectiva de ferramenta de aprendizagem por meio de avanços sociais e cognitivos mediados pelo brinquedo.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Caminhos percorridos da exclusão à inclusão

(...) temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza e alimente as desigualdades (SANTOS, 1997).

Na intenção de problematizar as questões relativas aos alunos com TEA, torna-se relevante inicialmente discutir o que concebemos como exclusão neste estudo.

Para Sawaia (2009) compreender os processos de exclusão perpassa pelo debate entorno das desigualdades sociais. A autora salienta que, ao iniciarmos os estudos acerca dos processos de exclusão e os percursos históricos pela luta da inclusão, devemos considerar as questões éticas e políticas na tentativa de compreensão o binômio exclusão/ inclusão. A autora reitera que estes processos seriam a legitimação que fundamenta os discursos referentes a tais processos na sociedade atual.

As reflexões de Foucault (2001) nos auxiliam a perceber o desenvolvimento do princípio da necessidade de defesa social contra indivíduos ou classes consideradas perigosas, o que nos leva a compreender os processos de normalização: processos disciplinadores que a partir da norma classificam e hierarquizam atitudes, comportamentos, etnias, dentre outros.

Tais pressupostos nos servem de referência na argumentação em favor da ideia de que a inclusão, seja ela social ou educacional, é um processo de disciplinarização dos excluídos, sendo assim, um processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade.

Nessa linha de pensamento, Castel (1998) menciona que o binômio exclusão/ inclusão é a base fundamental sobre a qual a sociedade atual se estrutura, pois sob ele se organiza um discurso de coesão (inclusão). Porém, simultaneamente, os atos e comportamentos reforçam as fraturas sociais e as exclusões que nos deparamos cotidianamente nas escolas brasileiras, por exemplo: ao mesmo tempo

que nossas leis exigem a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola, nos deparamos cotidianamente com uma estrutura (arquitetônica e humana) que não atende as demandas destes sujeitos. O que transparece é que parece que estamos em busca de um conceito capaz de dar conta das contradições e complexidades exclusórias como situações de “participação excludente”, “inclusão perversa ou marginal” e “exclusão integrativa” (SAWAIA, 2001).

Santos (2002) recomenda a compreensão deste movimento, que só adquire sentido quando recheado com a vida pulsante nos diferentes contextos históricos. Portanto, é preciso realizar pesquisas com aqueles que estão instituídos sujeitos desqualificados socialmente (deixando-se ser ou resistindo), isto é, com aqueles que estão incluídos socialmente pela exclusão dos direitos humanos, para ouvir e compreender os seus brados de sofrimento.

Diante destas inquietações, Sawaia (2009) reitera que, nasce o sofrimento ético-político, retratando as vivências cotidianas das questões sociais dominantes, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado com inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Tal sentimento emerge do impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive). E o mais importante, na gênese deste sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de ser humano.

Assim, está pesquisa toma para si este sentimento ético-político que nos impulsiona a mergulhar sobre as questões e reflexões desta temática e seus desafios de incluir o aluno autista.

Partindo destes pressupostos, consideramos relevante nos debruçarmos sobre o processo histórico da exclusão educacional, percorrendo vários períodos da história, que evidenciam as teorias e práticas sociais segregadoras para as pessoas com necessidades educativas especiais, inclusive quanto o acesso ao saber.

3.1.1 História e Exclusão

Os deficientes eram marginalizados na vida em sociedade e ganharam em longo tempo o papel de seres que precisavam de caridade ou assistência social, e não de sujeitos com direitos sociais, dentre eles o direito à Educação.

Na Idade Média, período concebido como a idade das trevas, em decorrência do predomínio religioso – fé – e do poder da Igreja católica, pensava-se que a união da mulher e do demônio resultava no portador de deficiência, que os deficientes visuais eram videntes e que os psicóticos e epiléticos eram julgados como possuídos pelo demônio. Tal situação é levantada inclusive na Bíblia Sagrada, quando se refere ao cego, ao deficiente físico e o leproso como pedintes ou rejeitados, porque a sociedade tinha medo da doença que portavam ou porque pensava que eram amaldiçoados pelos deuses.

Glat e Pletsch (2012) mencionaram que no referido período, era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Cabe salientar que a igreja condenava tais atos, mas, por outro lado, acatava a ideia de atribuir as causas sobrenaturais às normalidades de que padeciam as pessoas.

A partir do século XVI, houve inúmeras mudanças, tanto em termos de estruturas social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade. Da mesma forma, começou a mudar a concepção da deficiência. Não mais pertencente ao campo da metafísica, ou sobrenatural, ou algo demoníaco ou diabólico, a deficiência passou a ser entendida como produto de causas naturais e, conseqüentemente, a ser tratados por meio da astrologia, alquimia, métodos do início da Medicina, trazendo como consequência o avanço da tese da organicidade. Esta entendia que a deficiência era causada por fatores naturais e não espirituais, ou transcendentais, e, portanto, a única forma de atendimento ao portador de deficiência, era através da ação do médico.

No século XVIII, surgiu uma nova forma de concepção ao deficiente: o paradigma da Institucionalização onde os indivíduos que apresentavam deficiências eram segregados e protegidos em instituições residenciais (FERREIRA; GUIMARÃES, 2008). O confinamento e morte serviam para expurgar aqueles que

saíam das regras normalizadoras, estes indivíduos eram segregados nas colunas dos excluídos, seja em hospitais ou em escolas.

A institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um caráter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais.²

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de caráter marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade. (SILVA, 2009).

A proposta vigente tinha como base um modelo médico ou clínico, onde a deficiência era vista como doença e as práticas educacionais eram vistas como terapias de apoio, compensação para as dificuldades encontradas por estes sujeitos. Sobre isso, diz Glat e Pletsch (2011):

Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista, baseado em modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições “protegidas” e segregadas do resto da população. (GLAT E PLETSCHE, 2011, p.11).

Foucault (1986) desenvolveu a ideia de que nas sociedades modernas, as formas de exercício do poder funcionavam muito mais a partir da divisão normal/patológico (biopoder) do que a partir do funcionamento da lei. Isso porque, enquanto a norma jurídica apenas define o que é permitido e proibido num determinado momento, a repartição dos comportamentos entre o que é normal e o que é patológico, permite intervir em diversos tipos de comportamentos, desde aqueles que se adaptam mais até aqueles claramente “desviantes” em relação à norma estabelecida. E quando o indivíduo passa a ser um “caso” descrito em prontuários, ele é passível de ser “mensurado, medido, classificado, normalizado, excluído”, dentre outros.

² Associação Americana de Instrutores de Cegos, fundada em 1871; Associação Americana de Deficiência Mental, que data de 1876.

No final do século XIX, a relação da escola e da sociedade, estabelecida pela escola republicana era caracterizada, de um lado, por uma grande distância entre a escola e a produção, de outro, por uma forte adequação da oferta escolar ao sistema das classes sociais. De acordo com Francelin, Motti e Morita (2010) os registros históricos comprovam que vêm de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência.

A década de 30 marcou um período em que a escola republicana se instalou numa sociedade caracterizada por fortes divisões de classes, por desigualdades bem mais marcadas que as de hoje. Novas relações estabeleceram-se entre a escola e a sociedade, fazendo surgir os problemas da exclusão no coração da vida escolar.

A escola exercia um domínio sobre a sociedade que possuía como finalidade à construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia. Miranda (2003, p. 3) explica que “a escola estava como que protegida da exclusão social”. Os alunos qualificados como “excluídos”, saíam da escola assim ao concluir a escolaridade obrigatória e não “incomodavam” a vida dos ginásios nem a dos cursos colegiais e muito menos a da universidade.

Andrade (2012) contestou esse tipo de análise, colocando em evidência a distância existente entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais em razão da diferença entre as taxas de produção de diplomas e as dos empregos qualificados. A autora relaciona assim, o problema da inflação dos diplomas provocada pela massificação.

Por volta da década de quarenta do século XX assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados.

As pessoas com necessidades especiais eram consideradas uma aberração da natureza, sem chance de serem educadas. Por anos, elas foram rotuladas como incapazes e, assim, não podiam participar ou ter uma vida normal e em comunidade. De acordo com Mendes (2006) apenas na década de 1960 que houve novamente a

reflexão a respeito da exclusão, através de movimentos morais, proporcionados por segregação de pessoas com deficiência.

Gradativamente, os problemas relacionados à exclusão foram sendo sanados, a forma de inclusão escolar foi sendo reavaliada, e desta forma as pessoas com deficiência teriam direito a frequentar os mesmo ambientes de pessoas consideradas normais e receber a mesma forma de educação.

O sentido da educação para pessoas especiais foi ganhando novos ares, pois a escola começou a agir como um lugar que poderia acolher todas as pessoas sem discriminação, que poderiam se relacionar com outras crianças, e nenhuma forma de exclusão seria promovida.

A escola foi avançando na direção de uma integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, a partir da década de 1970 passou a integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (BORGES, PEREIRA, AQUINO, 2012).

Segundo Rodrigues (2006) a reforma educacional no trabalho escolar deve-se ao desenvolvimento tenaz da exclusão, o que estimulou os responsáveis políticos a unir esforços em campanhas para sua eliminação, nos mais diversos domínios sociais.

Por décadas o recrutamento social dos alunos era profundamente desigual, do ponto de vista dos atores era sempre possível explicar as desigualdades escolares pelas injustiças sociais ou naturais. Assim, a maioria dos alunos podia sentir-se protegida, preservar sua autoestima quando os destinos sociais lhe eram contrários (KASSAR, 2011).

Foram muitas as mudanças ocorridas no decorrer da história da educação especial, como nos currículos escolares, nas leis de acessibilidade e principalmente a criação de um novo modelo educativo: “A Educação Inclusiva”.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 24):

As mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em

dificuldade. A perspectiva pessoal do professor informará toda a sua construção e implementação de esquemas e rotinas.

O autor propõe que os educadores avaliem seus próprios conceitos pedagógicos e logo após isso, para os alunos que tendem a aprender com menos facilidade, buscando desta forma uma readequação a fim de atendê-los de uma melhor forma.

Segundo Morgado (2013), a inclusão, em contrapartida, estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo que reconhece que a escola está provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Analisando o percurso histórico e social da Educação Especial é possível perceber que as ideias dominantes sobre as pessoas com deficiência se pautaram em pressupostos excludentes, que as consideravam como incapazes, relegadas ao desprezo, vivendo a margem de tudo que se achava produtivo e eficiente. Ao refletirmos sobre como a sociedade compreende o “diferente” e como ela própria construiu culturalmente respostas a estas diferenças, nos permite entender seus modos de organização e estruturação de leis, papéis, políticas e trabalho que se perpetuaram, consolidando em ideais dominantes de superioridade do normal padronizado sobre o diferente, considerado inferior.

No entanto, a inconformidade das próprias pessoas com deficiência e de seus familiares, frente às barreiras discriminatórias e preconceituosas fez surgir movimentos em prol de uma conscientização para a inserção dessas pessoas na sociedade e lutas incessantes pela a igualdade de direitos em diversos segmentos da sociedade que desencadearam na elaboração de vários documentos internacionais, promulgando o reconhecimento dos direitos humanos, tanto das pessoas com deficiência, como o de quaisquer outras pessoas.

Ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias, que

estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-la.

Mantoan (2005, p. 316) aponta os seguintes conflitos acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:

a) a inclusão é para todos, ou só para alguns?; b) a inclusão significa colocação integral na classe comum ou pode-se combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem?; c) a inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou o desempenho acadêmico bem-sucedido?; d) a inclusão será prejudicial ou positiva para os alunos sem limitações?; e) as evidências empíricas sustentam ou não a inclusão?

Em resumo, ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão - posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular - até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

3.1.2 Da Segregação à Inclusão Escolar

Um longo período foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social de pessoas portadoras de necessidades especiais. Podem-se considerar três paradigmas norteando o atendimento educacional desse grupo: o da segregação institucional, o da integração e o da inclusão. Essas propostas vão surgindo sem que um, necessariamente acabe para dar lugar ao outro.

Nomearemos de paradigmas para facilitar a localização de cada uma dessas ideias no decorrer do tempo.

O paradigma da segregação institucional foi caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades para manutenção delas em instituições residenciais ou escolas especiais, normalmente longe de suas famílias. Este paradigma tinha como objetivo restabelecer e preparar as pessoas com

necessidades específicas para a vida em sociedade. As primeiras instituições apresentavam um perfil residencial, já na América Latina, este modelo tinha objetivo simplesmente prestar atendimento educacional aos portadores de necessidades, sem exercer a função de residência.

Neste novo modelo de paradigma, aconteceu o surgimento da educação especial para pessoas deficientes, geridas por instituições filantrópicas, voluntárias e a maioria religiosa, com apoio e subsídios do governo. Este momento é nomeado segregação institucional, pois, apesar dos deficientes receberem assistência educacional, estes indivíduos continuavam sendo excluídos socialmente. Sendo assim, inúmeras pessoas passavam toda a sua vida dentro de instituições especializadas, pois a sociedade acreditava que não poderiam receber educação formal e nem mesmo viver em comunidades com os então ditos “normais”.

Goffman (2006 apud Graeff, 2007) define que a instituição “era um local de residência e trabalho, onde um grande número de pessoas, excluído da sociedade mais ampla passava por um período de tempo, leva uma vida enclausurada e formalmente administrada” (p. 8).

Em 1854, deu-se início no Brasil aos primeiros atendimentos educacionais especializados a portadora de necessidades especiais. Criado por Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant. Em 1857, foi criada outra instituição especializada, o Instituto de Surdos-Mudos e em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), geridas por pais e familiares de crianças com deficiências mentais, já que o governo não oferecia nenhum programa para atender esta demanda.

O surgimento de instituições especializadas para atendimento aos deficientes deu um formato e o paradigma da Educação Especial como área específica de atuação, responsável por prestar atendimento ao alunado com necessidades educativas especiais. Transformou-se em um campo do saber próprio, com desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especializados (GLAT, 1998).

No que tange a legislação, a Educação Especial foi citada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Brasil MEC, LDB 4.024/61). O

artigo 88 da Lei apontava que a educação de excepcionais deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na sociedade. O artigo 89 garantia tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções à iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais.

O desdobramento da referida legislação levou autores a discussões importantes, Mazotta (2001), interpreta que tal artigo da lei acabou por fomentar a caracterização de dois sistemas escolar: o geral e o especial. Sob esse aspecto, a Educação especial atendia apenas como um sistema paralelo.

A partir da década de 1960, o modelo de segregação começou a receber fortes críticas movidas por debates de intelectuais que começavam a ter nova compreensão de deficiências e modelos pedagógicos de aprendizagens, tais compreensões deixavam evidentes que portadores de necessidades especiais mantidos em instituições especializadas, não estariam preparados em viver em sociedade, portanto, deixavam de fazer parte dela. Segundo Facion (2002):

Ainda que estas pessoas possam receber apoio psicopedagógico especial, que busca responder às suas necessidades específicas (deficiência visual, deficiência mental, transtornos invasivos do desenvolvimento, etc) e à proteção, elas acabavam e continuavam pertencendo a um grupo de discriminados e segregados, seja porque confinadas em abrigos, asilos e instituições específicas ou, ainda, induzidas a uma experimentação limitada e limitante em um círculo constituído unicamente de pessoas outras com o mesmo transtorno. Assim, havia a predominância do tratamento tutelar, impondo a estes indivíduos um significado limite de ir e vir, escolher ou decidir, enfim, gerando uma proteção que não liberta, mas cerceia e impede. (p. 21).

O questionamento e a pressão contrária ao modelo de segregação institucional, acumuladas desde fins da década de 60, tomaram força em todo o mundo, a partir de um movimento social que vislumbrava garantias dos direitos desta camada social tido deficiente, como qualquer outro cidadão, incluindo o direito à Educação. Cidadão esse que tem direitos civis, políticos e sociais protegidos pelo Estado. Assim um grupo de líderes da Educação Especial começou a defender o direito dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares menos restritos possíveis, criticando as instituições e as escolas especiais. (GLAT, 1998).

Na década de 70, surge a corrente denominada Integração Educacional, que visava garantir o direito dos portadores de deficiência que estavam excluídos e segregados da sociedade em instituições especiais. O objetivo deste modelo era a inserção de alunos portadores de necessidades educativas especiais em escolas comuns e promover ambientes menos restritivos possíveis. Este é o momento em que a Educação Especial começa a se desvencilhar do modelo médico que servia para orientação ao modelo segregacionista.

O modelo da integração, baseado nas teorias comportamentais, sobretudo na análise aplicada do comportamento e na psicologia de aprendizagem surgiu com diversas propostas de ensino. A ênfase deste novo contexto não era mais a deficiência deste indivíduo, e sim a deficiência do meio (escola, família e sociedade) em proporcionar condições adequadas que promovam aprendizagem e o desenvolvimento social e acadêmico (GLAT, 1998; FERNANDES, 2005).

Essa proposta seria designada o princípio da Normalização, que abraça a ideia que pessoas com deficiência têm o direito igualitário de usufruir condições de vida mais comum e mais normal possível nas comunidades onde vivem, participando ativamente das mesmas atividades sociais, contextuais, educacionais e de lazer, na medida de suas possibilidades. (GLAT, 1998)

O período de implantação da Integração foi a princípio marcado pela implantação das salas especiais dentro de escolas regulares, que eram salas próprias construídas dentro das escolas preparadas para receber este alunado. Tais possuíam recursos específicos e eram dirigidas pelo professor de educação especial que possuía técnicas, métodos, procedimentos pedagógicos e recursos didáticos especializados. Alguns pesquisadores como Glat (1998) e Fernandes (2005), entendem que as salas de educação especial foram criadas para proporcionar àqueles alunos com necessidades específicas a convivência social no mesmo contexto escolar dos ditos alunos “normais”.

Concomitantemente a este processo, a política educacional no Brasil instaurou o órgão Centro Nacional de Educação Especial, ligado ao MEC, que em 1986 foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), cujas funções eram centralizar e coordenar ações de política educacional voltada a portadores de

necessidades educativas especiais. Tal órgão fomentou a formação de recursos humanos em Educação Especial, sendo criados os primeiros programas de pós-graduação na área.

Esta corrente embasou e sustentou a Política Nacional de Educação Especial que propunha em suas diretrizes apoiar o sistema regular de ensino para inserção de portadores de deficiência e a priorização de projetos e financiamentos que envolva ações de integração. (MEC/SEESP, 1994).

No entanto, a instituição de leis e diretrizes específicas não assegurou a qualidade e o real aproveitamento acadêmico e social dos alunos com necessidades educativas especiais e também não foi capaz de aumentar o contingente de alunos com deficiências integrados em salas regulares e com isso o modelo da Integração começou a ser questionada.

A proposta da Integração prendeu-se em superar as deficiências sem observar a necessidade de mudar o sistema educacional. Alguns autores como (MAZOTTA, 2001) entendeu que as classes especiais se transformaram em depositárias de alunos com deficiência acompanhados de dificuldades de aprendizagens, detectados pela escola. Desta forma, a própria escola realizava seus diagnósticos e encaminhava muitas vezes erroneamente determinados alunos a tais classes especiais, reproduzindo a prática excludente.

Diante deste cenário, no fim da década de 80 e início de 90, ficou evidente o descontentamento dos críticos acerca do modelo Integração, e aos poucos se deu início ao movimento de um novo paradigma de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, a Educação inclusiva. Este novo modelo preconizava que todos os alunos deveriam estar incluídos em turmas regulares e a escola deveria estar adaptada e estruturada para atender as demandas destes educandos com necessidades educativas especiais.

O modelo até então em vigência, a Integração, prevê que os alunos com necessidades especiais sejam “integrados” em turmas regulares na medida em que demonstrem condições de acompanhar a turma, recebendo o apoio paralelo em salas de recursos. Já o modelo da Inclusão, independente do grau de comprometimento, o aluno deverá estar inserido em turmas regulares, cabendo a

escola a responsabilidade de criar estratégias pedagógicas. A Inclusão postula um novo modelo de ensino que se faz necessária a reestruturação do sistema, como objetivo de fazer com que a escola se faça aberta para atender as diferenças e seja competente para trabalhar com todos os educandos.

Para Cury (2005), uma escola pode ser considerada inclusiva, quando não faz distinção entre seres humanos, não seleciona ou diferencia com base em julgamentos de valores como “perfeitos e não perfeitos”, “normais e anormais”. É aquela que proporciona uma educação voltada para todos, de forma que qualquer aluno que dela faça parte, independente deste ser ou não portador de necessidades especiais, tenha condição de conhecer, aprender, viver e ser, num ambiente livre de preconceitos que estimule suas potencialidades e a formação de uma consciência crítica.

A escola assume compromisso com o sucesso do aluno a partir do momento em que aceita sua matrícula. Mas os fatores determinantes do fracasso ou do sucesso neste podem ter origem no contexto escolar, familiar e social. Daí o porquê a atuação da escola não pode ficar confinada às salas de aulas. Como instituição social, ela deve ser presença significativa na comunidade, envolvendo as famílias em sua proposta pedagógica, até porque a eficácia do trabalho educativo em sala de aula depende do conhecimento da realidade sociocultural dos alunos e do comprometimento das famílias com o processo de ensino de suas crianças.

Inclusão não pode significar adequação ou normatização, tendo em vista um encaixar de alunos numa maioria considerada “privilegiada”, mas uma conduta que possibilitasse o “fazer parte”, um conviver que respeitasse as diferenças e não tentasse anulá-las.

O mesmo autor ressalta que a escola inclusiva é aquela, que se organiza para atender alunos não apenas ditos “normais”, mas também os portadores de deficiências, a começar por seu próprio espaço físico e acomodações. Salas de aula, bibliotecas, pátio, banheiros, corredores e outros ambientes são elaborados e adaptados em função de todos os alunos e não apenas daqueles ditos normais. Possui, por exemplo, cadeiras com braços de madeira tanto para destros quanto para canhotos, livros em braile ou gravados em fita cassete, corrimãos com apoio de

madeira ou metal, rampas nos diferentes acessos de entrada e saída e assim por diante.

Mas, o principal pré-requisito não reside nos recursos materiais, já difíceis de serem obtidos por todos os estabelecimentos de ensino. O principal suporte está centrado na filosofia da escola, na existência de uma equipe multidisciplinar eficiente e no preparo e na metodologia do corpo docente.

Para Rocha (2003, p. 34) “a pedagogia escolar tem o objetivo de detectar os problemas de aprendizagem desses alunos, oferecendo uma ação multidisciplinar e um tratamento capaz de atingir e eliminar problemas de aprendizagem em suas raízes”.

A escola deve identificar as causas dos distúrbios de aprendizagem e fazer com que a criança em conjunto com o apoio da família, possa superar suas dificuldades e tenham uma perfeita adaptação escolar, gerando assim auto-estima e realização pessoal e profissional de forma a garantir e o sucesso da relação ensino e aprendizagem (ROCHA, 2003, p. 34).

De acordo com Carvalho (2005, p. 45):

Explica primeiramente que a escola é uma instituição em que cada aspecto no presente está perfeitamente ligado a um futuro distante e tem como meta apoiar o desenvolvimento da consciência do eu e a diferenciação ou discriminação cognitiva e afetiva e desenvolve e encoraja relações mediatas. Porém, o que acontece é que a escola apela para significados universalistas em contextos retirados do mundo simbólico da classe média. Daí que, entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos pode existir uma descontinuidade cultural baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes: O da família/comunidade e o da escola. Assim, muitas crianças da classe trabalhadora, quando entram para a escola, estão a penetrar num sistema simbólico que não lhes oferece qualquer ligação com a sua vida familiar e comunitária e podem vir a fracassar no seu processo de aprendizagem.

Pode-se avaliar que o atual processo de inclusão possui muitas dificuldades sociais, culturais e econômicas, porém, seria importante que a escola tenha a oportunidade de conhecer, pesquisar e, principalmente abordar a visão de que somos condutores de conhecimentos, capazes de transformar a sociedade.

A escola tem que preparar esses alunos para o desempenho das funções sociais, a partir do desenvolvimento de suas aptidões, adaptando aos valores da

sociedade, através de seu desenvolvimento da cultura individual. Por isso, as atividades devem estar centradas na percepção de convívio social, desenvolvendo a consciência de nossas construções e trocas simbólicas, não pela anulação das diferenças, mas pela melhor inserção num espaço próprio delas, que é muitas vezes o espaço do diálogo e das conexões.

Para uma educação de qualidade, faz-se necessário construir um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, pautado pela construção da cidadania, pela participação democrática e pela necessidade da socialização do saber. Com isso, estamos objetivando o resgate dos valores éticos e humanos, a efetiva participação no processo de construção de uma nova sociedade e a eliminação do caráter dual de nosso sistema educacional. Este seria, sem dúvida, um efetivo avanço da qualidade total para a qualidade social.

A escola prepara o aluno especial para a participação ativa na democratização da sociedade, através de aquisição de conhecimentos básicos, que representam domínios de conhecimento relativamente autônomos, constantemente reavaliados, face à realidade social (MORAES, 1997, p. 18).

O novo modelo de Educação Inclusiva ganha maior projeção em 1990, quando as Nações Unidas, representadas pela UNESCO vem garantir a democratização da Educação, através da *Conferencia Mundial de Educação para Todos*, na cidade de Jontien na Tailândia, e em 1994, a elaboração da conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), um documento sobre a política, princípios e prática da Educação voltada para necessidades especiais, com a participação de aproximadamente 100 países incluindo o Brasil.

A referida Declaração, marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, não foi uma criação de políticos e sim fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes a várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes.

O Brasil a partir da Declaração de Salamanca (1994) oficializou a discussão de idéias diferentes, que trouxeram uma visão nova de educação especial, pois possui outra concepção de aluno. Acredita e proclama que todos os alunos possuem

suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994, p. 1-2).

Determinado documento serviu para chamar a atenção das nações quanto a urgência de ações que tornassem a Educação capaz de reconhecer as diferenças, promover aprendizagens e atender as necessidades de cada criança individualmente. Diz a Declaração:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (BRASIL, 1994, p.10).

Assim, deu-se início da institucionalização da educação especial em nosso país, e coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da "normalização" no contexto mundial, onde passamos a partir de então a atuar sob o princípio de "integração escolar", até que emergiu o discurso em defesa da "educação inclusiva".

Estados Unidos, Canadá e Espanha foram os primeiros países a implantar propostas de classes e escolas inclusivas (SASSAKI, 1997). No Brasil está sendo aparado e fomentado pela lei, na qual orienta para políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal. Além da Constituição Federal em seu artigo 208, está em destaque a atual LDB n. 9394/96 que direciona para o contexto da inclusão na atualidade. Esta lei, denominada Nova LDB, apresenta avanços significativos no que tange a Educação Especial e a Inclusão. Em seu artigo 58, estabelece que a Educação Especial faz parte da Educação Básica, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades educativas especiais.

Outra Lei que assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência é a de n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o *Estatuto da Criança e Adolescente*. Esta mesma posição foi reforçada nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, instituídas pela

Resolução CNE/CEN n.2 de 11 de setembro de 2001. Esta referida diretriz em seu Art. 2 estabelece que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, e fazendo necessária a adequação por parte das escolas para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Este documento tem uma importância significativa, pois declara explicitamente a necessidade da inclusão.

Em continuidade às bases legais acerca da Inclusão, temos outro referencial que trata o atendimento educacional de alunos com necessidades específicas, que é o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, MEC, 2001), que aponta o papel das escolas e classes especiais como o de “redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, de forma a favorecer e apoiar a integração em classes comuns” e a integração entre professores da educação especial e da educação regular, como pilar de ação para efetivação da educação inclusiva.

No entanto, apesar de todos os tratados internacionais e da legislação vigente em cada país, existem muitas controvérsias no plano dos discursos e nas práticas educativas inclusivas. Deste modo, ficam evidentes duas grandes correntes de opiniões no mundo acerca da Educação Inclusiva, ambas com origem de movimentos de pais e demais representantes da sociedade, pelo atendimento ao princípio da igualdade de direitos e, portanto, de oportunidades de escolarização junto aos demais alunos. Um lado da corrente defende a idéia da inclusão em classe regular, considerando necessários os serviços de apoio paralelo ao ensino regular, como salas de recursos e acompanhamento de professores especializados. Por outro, há uma defesa pela inclusão total, que dispensa o atendimento especializado e prevê que a professora de sala de aula deva dar conta de todas as demandas e todas as deficiências, partindo do pressuposto que todos os alunos deverão estar em sala de aula, independente do seu tipo e grau de deficiência.

Segundo Pletsch (2005), a educação inclusiva no Brasil vem sendo empregada juntamente com alguns serviços de apoio, sendo eles a sala de recursos, o professor itinerante e o mediador escolar.

A sala de recursos é denominada como um recurso pedagógico conduzido por um professor especializado que faz a suplementação e complementação do

atendimento educacional realizado em sala regular da rede comum de ensino. Este serviço é realizado dentro da unidade escolar, numa sala equipada com recursos didático-pedagógicos próprios para atender as necessidades educacionais dos alunos. Pode ser realizado o atendimento individual ou em grupo, dependendo da necessidade específica de cada caso.

O professor itinerante presta orientação e supervisão pedagógica às escolas que possuem alunos incluídos, tendo ele que atuar junto com os profissionais da escola e diretamente com o aluno. O atendimento é prestado juntamente com os demais alunos nas salas de aula ou em alguns casos em horários opostos à aula.

E por fim, a modalidade mediador escolar, que é a função dada ao profissional que acompanha o aluno de inclusão diariamente dentro de uma classe regular em parceria com o professor regente, com a finalidade de auxiliar nos processos de aprendizagens e possibilitar melhores condições para o desenvolvimento do aluno e da sua socialização com a turma. Dentre as suas atribuições, está a elaboração de materiais pedagógicos voltados para a especificidade de cada aluno. No entanto, o que vem acontecendo na maioria dos municípios que já aderiram esta legislação, é a contratação de estudantes sem uma preparação adequada para ocupar uma função de tamanha importância.

Segundo Glat (2007), as escolas se vêm na obrigação de receber todos os alunos, mas não parecem estar preparadas para garantir um processo inclusivo que vá além da simples presença em sala de aula. Por isso busca, em estagiários um trabalho que promova uma maior participação e um melhor aprendizado para estes alunos. Estes graduandos são contratados sem qualquer requisito e a única condição de participarem do processo é estarem matriculados em uma universidade pública ou particular conveniada com a prefeitura. A capacitação para mediador escolar restringe-se a algumas aulas teóricas onde são transmitidas definições gerais, durante o período de atuação na escola apenas.

Na prática, as atividades desenvolvidas pelos mediadores são semelhantes ao do professor itinerante que, segundo as orientações legais, tem como atribuição a elaboração de materiais pedagógicos voltados para especificidade de cada aluno. Como relembra Redig (2010, p. 370).

É importante que o trabalho desenvolvido por esse profissional (professor itinerante) esteja articulado com o projeto político pedagógico da escola que o aluno está matriculado. Neste sentido, de acordo com Petsch (2005) algumas funções desse profissional são o acompanhamento do aluno, assistência aos professores das turmas regulares e família. Para efetivar o atendimento ao educando, as professoras itinerantes utilizam diferentes estratégias.

Para Glat e Pletsch (2007), atuar como professor itinerante, assim como outros suportes do ensino especializado, é necessária aprovação em concurso público em que mostre apto a lecionar, bem como a formação específica pelas diretrizes nacionais.

O papel dado aos mediadores na maioria das redes públicas municipais é semelhante ao papel dos facilitadores das escolas particulares, muitas vezes também estudantes, que são contratados pelas famílias de alunos com necessidades educativas especiais, para acompanhar e facilitar o seu aprendizado (CARVALHO, 2005). O serviço é oferecido exclusivamente ao aluno em foco, e, geralmente o mediador ou facilitador não faz parte da equipe pedagógica da escola.

Carvalho (2005) levanta as maiores dificuldades encontrada pelos facilitadores no desenvolvimento dos seus trabalhos, que possivelmente são as mesmas encontradas pelos estagiários mediadores. Trata-se de insegurança sobre as suas competências, necessidade de maior orientação, falta de informação e espaço nas reuniões de equipe, além da percepção de que sua presença pode, em alguns casos, prejudicar a inclusão do aluno por ressaltar a sua diferença a partir da necessidade de um acompanhamento individual constante.

Os graduandos, que, em grande parte, estão nos períodos iniciais normalmente do curso de pedagogia, chegam às escolas, muitas vezes sem saber qual é o seu real papel de mediar e sem conhecer a necessidade educacional especial dos alunos que irão acompanhar, além de desconhecerem práticas pedagógicas, planejamento, adaptações e métodos para operacionalização da inclusão (GIACONI; RODRIGUES, 2014).

Deste modo, se apresentam com pouca experiência e embasamento profissional. Estes sujeitos são colocados dentro de salas de aula de maneira precipitada sem o mínimo de informação diante de uma criança com deficiência, muitas vezes totalmente isoladas e com dificuldades de acompanhar a classe. Esta

já é uma situação constatada, tanto empírica quanto cientificamente (PLETSCH, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011). O fato é que tanto em escolas públicas, quanto privadas encontram-se um grande número de crianças ditas incluídas que, quando observadas, percebemos que estão presentes fisicamente nas salas de aula, sem estarem inseridas de forma significativa naquele contexto, por não apresentarem nenhuma forma de interação com a turma e, até mesmo, como o professor regente.

Abordada aqui a história sobre os atendimentos aos portadores de necessidades educativas especiais no contexto escolar e chegando a idéia de Educação Inclusiva, pretendemos no próximo capítulo abordar o conceito de Transtorno do Espectro do Autismo assim como os respaldos legais para a efetivação da inclusão escolar deste alunado.

3.2 Transtornos do espectro do autismo

Investi tudo naquele olhar. Tantas palavras num breve sussurrar, paixão assim não acontece todo dia. (Guilherme Arantes).

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) constituem um grupo de sintomas que têm sido mais frequentemente identificados e atraído o interesse de profissionais de diferentes áreas de conhecimento (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011), em decorrência de suas características e da necessidade de intervenções de cunho multidisciplinar (AMY, 2001; BAPTISTA; BOSA, 2002; JORDAN, 2003; KEEN et al., 2007).

As descrições oficiais do Autismo Infantil se iniciaram em 1943, com um artigo publicado pelo médico Leo Kanner, *Autistic disturbances of affective contact*, na revista *The Nervous Child* (DONNELAN, 1985), e desde então, os conhecimentos acerca do tema têm avançado, ampliando o leque de condições clínicas. Assim, desde sua descrição clínica inicial, o conceito se modificou bastante, deixando de ser considerada uma doença definida por causas parentais, e passando a pertencer a um grupo de condições similares denominados Transtornos do Espectro do Autismo (BAPTISTA; BOSA, 2002; SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

Atualmente o autismo é considerado, um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas e definido com base em critérios eminentemente cínicos. O

TEA causa um padrão atípico no comportamento, apresentando características marcantes e peculiares que se manifestam de forma qualitativa e quantitativa. É um transtorno muito abrangente, porém as características mais evidentes estão centradas nas áreas da interação social, comunicação e comportamento (SCHWARTZMAN e ARAÚJO 2011). Dentre as outras características mais abrangentes, podemos citar o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de estereotipias e déficits importantes na comunicação verbal e não verbal, a chamada tríade para diagnóstico (SCHWARTZMAN e ARAÚJO 2011; LAMPREIA e LIMA 2008).

3.2.1 Critérios Diagnósticos Atuais

O DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) é um importante manual contendo critérios diagnósticos para os transtornos na área psiquiátrica. Em 2013, este manual passou por revisões quanto à conceituação e critérios diagnósticos de diferentes quadros, dentre eles, o autismo. APA (2014).

A formulação de uma diagnóstica passa pela compreensão dos comportamentos que são tidos como inadequados e assim, devem ser analisadas as contingências que o instalaram e que o mantém. Por outro lado, do ponto de vista terapêutico, a avaliação funcional de um comportamento é fundamental para o planejamento da intervenção clínica.

Para Araújo e Neto (2014), a aplicação de métodos classificatórios pode ter utilidades distintas de acordo com o foco que se dá ao objeto estudado e pode servir para aplicação clínica, científica ou estatística. Para os autores, classificação do DSM-5, portanto, têm uma função de ferramenta, evitando a formulação de juízos distorcidos. O DSM-5 permite ao profissional obter informações importantes sobre os indivíduos diagnosticados e inferir que pessoas com o mesmo transtorno tem características similares, além de viabilizar a comunicação e ação multidisciplinar.

O manual, desenvolvido pela *American Psychiatric Association* (APA), teve sua versão em português lançada em 2014 e, de acordo com sua nova classificação, o autismo é descrito como um conjunto de manifestações presentes

logo na primeira infância que causa prejuízo em diferentes áreas na vida do paciente (APA, 2014).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram subdivididos no DSM-IV-TR, entre o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, foram agrupados no atual manual, em um mesmo quadro: o Transtorno do Espectro do Autismo. Segundo APA (2014), a tríade, que auxiliava no diagnóstico e antes separava os déficits na comunicação dos sintomas inerentes a socialização, foi substituída por um modelo de dois grandes domínios: o primeiro relativo a comunicação social e o segundo relativo ao comportamento repetitivo, ritualístico e/ou interesses pronunciados.

Segundo Araújo e Neto (2014), a mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são, em suma, uma mesma condição com graus diferenciados. E, apesar das críticas de alguns profissionais clínicos argumentando que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e que observa que as eventuais dificuldades com as subclassificações podem dificultar o diagnóstico apropriado.

O DSM-5 considera os déficits persistentes na comunicação e interação social, ocorrendo em múltiplos contextos e manifestando-se de formas variadas. O déficit na reciprocidade socioemocional, por exemplo, ocorre desde uma dificuldade para estabelecer uma conversa funcional e natural até o compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto e a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

Os déficits no comportamento comunicativo podem começar com as dificuldades não verbais como, por exemplo, o contato visual prejudicado, linguagem corporal não integrada ao contexto ou até mesmo a ausência de mímica facial. Pode haver dificuldades tanto no uso quanto na compreensão de gestos durante os contextos interacionais.

Nas relações sociais, ocorrem déficits envolvendo a compreensão e manutenção de trocas sociais ajustadas ao contexto. No TEA, há dificuldade para compartilhar brincadeiras, envolver-se em ações simbólicas, fazer amigos e manifestação de interesse social.

A gravidade do quadro se baseia na manifestação dos sintomas e prejuízo clínico no funcionamento social do indivíduo. Para APA 2014, é sugerida uma avaliação detalhada dos aspectos socioemocionais e também dos padrões de interesses restritos e comportamento repetitivo ou estereotipado.

Dentre as estereotipias, podem-se destacar os movimentos motores ou movimentos com objetos, fala repetitiva, ecológica ou idiossincrática. Já os interesses restritos se relacionam com a insistência ritualística, perseverativa, aderência a padrões de comportamentos inflexíveis e dificuldade com transições. Pode haver interesses fixos e muito restritos a determinados assuntos ou objetos, algumas vezes incomuns. Os interesses incomuns podem permear a área sensorial manifestando hipo ou hiperreatividade, como: indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, dentre outros exemplos. (APA, 2014).

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento. Podem ou não estar associados a um comprometimento intelectual ou a uma condição genética que deverá ser especificada no laudo médico.

Outras condições do neurodesenvolvimento, mentais ou comportamentais, também devem ser observadas, como por exemplo, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtorno do desenvolvimento da coordenação e outros).

Especificadores de gravidade podem ser usados pelo médico para descrever a sintomatologia de uma criança, porém deve-se ressaltar que a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. Além disso, as categorias de gravidade não devem ser usadas para determinar a escolha e a provisão de serviços, cabendo ao profissional e a família, analisar de forma individual as prioridades e metas pessoais.

O CID-10 mantém a classificação de 2008, e é amplamente usada pelo SUS (Sistema único de Saúde) no Brasil. Este manual apresenta sua classificação de forma mais complexa e utiliza a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para identificar o grupo de pessoas com os mesmos

sintomas do TEA segundo o DSM-5. Entretanto, mantém as subcategorias do DSM-IV-TR, que inclui, por exemplo, as Síndromes de Rett e Asperger.

O CID-10 possui uma variedade de critérios para cada uma das subcategorias apresentadas e um número de identificação correspondente.

Para nortear e dar suporte teórico este trabalho, utilizaremos o DSM-5, por se tratar de um importante manual, mundialmente conhecido e apresentar critérios diagnósticos mais atuais de classificação científica.

Entretanto, outras manifestações clínicas comuns aos Transtornos são descritos por diferentes autores, dentro das grandes áreas de domínio propostas pelo DSM-5, conforme veremos a seguir.

A conduta investigatória é conduzida pelo profissional especialista em neuropediatria e se dá em critérios clínicos, hoje a literatura dispõe alguns instrumentos diagnósticos e os principais e mais referendados são o: ADI-R – Autism Diagnostic Interview, (LORD, C., et. tal 1994) que consiste em um instrumento de entrevista direta com os pais para coleta de dados de aspectos sociais, de comunicação, jogos e outras formas de funcionamento comportamental da criança. O segundo instrumento é o ADOS – Autism Diagnostics Observations Schedule (DI LAVORE, 1999), fundamentado na avaliação de comportamentos espontâneos,, identificando crianças com autismo típico, transtorno do espectro autista ou fora destas condições, e por último o CARS, (PEREIRA, et tal. 2008) escala de pontuação para autismo na infância, que permite distinguir crianças com autismo com daquelas com atraso de desenvolvimento sem autismo e também utilizado para avaliar o grau de severidade do autismo.

Soboia (2015) incluiu como critério diagnóstico do TEA a qualidade do brincar em bebês de seis meses a crianças de três anos, avaliando a exploração, a interação e o brincar compartilhado em pares.

3.2.2 Manifestações Clínicas

Em cerca de 30 a 40% dos indivíduos com TEA são identificadas associações com outros quadros e patologias, o que representam as comorbidades

(SCHWARTZMAN e ARAÚJO 2011). Em contrapartida, estas mesmas condições associadas ou os achados biológicos também podem ser vistos como diagnósticos diferenciais para os TEA. Podemos também destacar as seguintes condições associadas ao TEA: Ácido valproico na gestação, Adrenoleucodistrofia, Albinismo oculocutâneo, Cirurgia de meduloblastoma do cerebelo, Complexo esclerose tuberosa, outras síndromes neurocutâneas, Cromossomopatias, Deficiências auditivas, Deficiência mental, Deficiências visuais, Desordem tipo mafan, Distrofia muscular progressiva de duchenne, Distrofia muscular de Becker, Distúrbios metabólicos, Fenilcetonúria não tratada, Histidinemia, Distúrbios do metabolismo das purinas, Doença celíaca, Epilepsia, Síndrome de West, Hidrocefalia, Infecções, Lipofuccinose ceróide, Sequência de Moebius, Síndrome de Angelman, Síndrome de CHARGE, Síndrome de Cornélia de Lange, Síndrome de Dandy-Walker, Síndrome de Down, Síndrome fetal alcoólica, Síndrome de Goldenhar, Síndrome de Joubert, Síndrome de Laurence-moon-biedl, Síndrome de Noonan, Síndrome de Prader-willi, Síndrome de Sanfilipo, Síndrome de Sotos, Síndrome de Tourette, Síndrome de Williams, Síndrome do X-frágil, Talidomida na gestação.

Quando são identificadas condições como o X-frágil, rubéola congênita e outras. Abre-se a possibilidade de aconselhamento genético aos familiares. Entretanto, apesar das evidentes possibilidades de interferência de fatores genéticos, atualmente os estudos detectam alterações em apenas 15% dos indivíduos (CARVALHEIRA, VERGANI, BRUNONI, 2004).

Os TEA, mesmo sem nenhuma comorbidade ou fatores biológicos, possui, por si só, uma abrangência de comprometimentos sociais e na comunicação, entre outros. Segundo Camargos (2013), a gravidade e a forma de expressão deste quadro podem variar de caso para caso, daí a expressão atualmente utilizada: *espectro* do autismo.

Nesse contexto, para compreender o desenvolvimento do indivíduo com TEA, é necessária a avaliação de diferentes aspectos, além dos fatores genéticos, que incluem: (1) níveis de funcionamento e domínios do desenvolvimento como: linguagem, cognição, motricidade, comportamento adaptativo etc; (2) desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo; (3) aplicação funcional do repertório de habilidades à vida diária. Tais fatores em conjunto, têm mostrado

impacto na autonomia individual bem sucedida, independentemente do grau de autismo atribuído inicialmente (KLIN et. al., 2005).

As habilidades adaptativas no autismo são muito inferiores às habilidades cognitivas e assim podemos observar mais facilmente os prejuízos no funcionamento social e em contextos diários e naturais (SAULNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011).

Sob o ponto de vista da abordagem funcional, a linguagem é entendida como um instrumento de interação social e comunicação (ACOSTA et al., 2003). A evolução dos sistemas simbólicos de estrutura concreta para outros sistemas mais complexos ou abstratos, inerentes à linguagem, ocorre normalmente no ser humano e contribui para o seu ajustamento social e sua participação no grupo ao qual pertence, impulsionando-o a interagir com os demais (ORRÚ, 2012).

Entretanto, a linguagem não evolui dentro do curso esperado no desenvolvimento nas pessoas com TEA, e por isso constitui um outro aspecto relevante e que requer domínio em contextos naturais para a interação ser efetivada. Segundo Suplino (2009), ao abordar a relação social de pessoas com TEA, algumas tentativas de estabelecer contato, podem resultar numa situação “não-natural”.

Podemos observar comprometimentos na linguagem receptiva (compreensão), expressiva, comunicação não verbal (ex.: olhar, gestos e expressões faciais), pragmática (uso eficaz da linguagem em contexto social) e prosódia (ex.: volume, tom, inflexão da fala). Em indivíduos com habilidades verbais mais elaboradas e fluentes, podem ser encontrados déficits nos aspectos lingüísticos (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), metalingüísticas (compreensão da linguagem não literal; inferências, expressões idiomáticas, metáforas, ironias, humor) e conversacionais / competências comunicativas (domínio do assunto, turnos dialógicos, intercâmbios dialógicos) (ACOSTA et al., 2003; SAULNIER et al., 2011).

Sabe-se, que apenas reconhecer as características de um quadro não favorece o manejo da interação, entretanto este conhecimento favorece a contextualização das atitudes na abrangência de um quadro (CAMARGOS, 2013).

Nos casos de TEA, é essencial a atuação de um educador que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos (ORRÚ, 2012), e o mesmo ocorre em ambientes sociais. É fundamentalmente por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural avançando em seu envolvimento social e definindo sua identidade. Tanto na escola como no contexto social as práticas devem transcender os aspectos técnicos e clínicos, tendo em vista a educação da pessoa e não apenas o treino em certas competências (ORRÚ, 2012).

Lampreia (2013) ressalta os déficits em atenção compartilhada, envolvendo aspectos como a linguagem não verbal (receptiva e expressiva) desde muito cedo, em crianças a partir de 18 meses. Nesta mesma etapa do desenvolvimento, Saulnier, Quirmbach e Klin (2011), apontam as dificuldades com comportamento antecipatórios e comportamentos afetivos em resposta à fala.

A atenção compartilhada vem sendo estudada para levantar fatores de risco para autismo o mais precocemente possível. Podemos destacar como habilidades de atenção compartilhada: orientação social (atender o nome), imitação espontânea, olhar triangular, além dos gestos indicativos como apontar para pedir e para mostrar algo a alguém dentre outros. A atenção compartilhada vem sendo compreendida como o conjunto de habilidades e comportamentos presentes numa interação com qualidade na presença ou não de um objeto (BAPTISTA; BOSA, 2002; SAULNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011).

As estereotipias motoras são consideradas características dos TEA. Elas são definidas como movimentos involuntários imaturos e repetitivos. Apresentam-se por um tempo constante e não são dirigidas a um objetivo reconhecido. Autistas com nível intelectual mais baixo tendem a se ocupar de movimentos mais simplórios, enquanto que aqueles mais capazes intelectualmente preferem os comportamentos mais complexos como os padrões ritualísticos e de organização (SIMIEMA, 2009).

Segundo Gillberg (1993), o problema das estereotipias motoras reside na quantidade, rigidez e o estilo de aderência e não no comportamento em si, ou seja, tais comportamentos não se modificam de acordo com a demanda social. Lear (2004), complementa citando que as estereotipias competem com outros estímulos do ambiente e interferindo também na qualidade na interação.

Lear (2004), também mencionou algumas características inerentes ao quadro de autismo que se revelam para os pais, terapeutas e professores como desafios para a aprendizagem, dentre elas, podemos destacar: Dificuldades para brincar – as crianças podem ter dificuldades para escolher brincadeiras e agir com um brinquedo conforme ele foi proposto; Aprendizado lento – e por isso requer muitas repetições; Dificuldades para realizar imitação a partir de um modelo – assim, dificilmente a criança aprende por observação do outro; Processamento sensorial atípico – podem precisar de adaptações graduais a ambientes e estímulos, até que a interferência destes seja menor em suas reações e comportamento.

As verificações de Lemos, Salomão e Ramos (2014) sobre as respostas à interações com pessoas, objetos e contextos foram as bases de fundamentação para que fossem analisadas as interações sociais de crianças no TEA.

Williams e Wrigth (2008) referiram-se às dificuldades para brincar com brinquedos de forma convencional, e ao invés disso o autista pode se ater a partes dos objetos e não no todo. Ainda quanto a observação do brincar dessas crianças, Klinger e Souza (2015) utilizaram a ferramenta do brincar livre como recurso terapêutico ao comparar abordagens psicanalítica e comportamental, o que permitiu evidenciar pontos de divergência e convergência com relação a eficiência da funcionalidade a nível de simbolismo do brincar. Outra contribuição foi feita por Sussman (2004) ao ressaltar a necessidade de estímulos mais concretos e visuais, além de dicas mão-na-mão auxiliando nas ações que devem ser aprendidas. Chicón, Sá e Silva (2013) evidenciaram a ação do brincar como ferramenta de promoção de habilidades motoras e relacionais, após estudo de casos no contexto da educação infantil.

O processamento sensorial atípico também vem sendo amplamente estudado, pois a pessoa com TEA pode não se adaptar aos estímulos oferecidos pelo ambiente e assim, dar respostas inapropriadas que denunciam suas dificuldades (GOLDSTEIN, 2009).

O ser humano tem sistemas sensoriais que o auxiliam nas respostas dadas ao ambiente, são eles: visão, tato, olfato, paladar, audição, vestibular e proprioceptivo. Quanto maior a associação entre estes sistemas, mais apropriadas

serão as nossas respostas e os nossos comportamentos. e, com intervenções organizadas é possível modular as respostas, através do que chamamos de Integração Sensorial (MOMO; SILVESTRE; GRACIANI, 2007; GOLDSTEIN, 2009).

O conhecimento acerca do processamento sensorial é fundamental para o educador, já que o ambiente escolar demanda muitos estímulos a serem interpretados pelos autistas (MOMO; SILVESTRE; GRACIANI, 2007). Com o objetivo de ampliar o universo de ferramentas pedagógicas adaptáveis as tendências contemporâneas Santarosa e Conforto (2015) realizaram um estudo comparativo de duas tecnologias móveis, mormente *leptop e tablet*. Os resultados apontaram o tablete como instrumento mais favorável e intuitivo, devido ao manuseio “touch” além de sua arquitetura permitir seu uso em lugares e posições diferentes, além de resposta positiva e adequada à hiperatividade dos educandos no TEA.

A importância do conhecimento acerca dos TEA para direcionar as condutas dentro da escola e favorecer o processo de inclusão é de suma importância para a qualidade de vida destes indivíduos e seus aprendizados (CAMARGOS, 2002, BAPTISTA; BOSA, 2002; SUSSMAN, 2004; MOMO; SILVESTRE; GRACIANI, 2007; SUPLINO, 2009; ORRÚ, 2012). Estes mesmos autores citam diversas estratégias e ressaltam características que interferem no aprendizado como forma de conscientizar o educador. Tais ressalvas serão abordadas mais profundamente nos capítulos seguintes deste trabalho.

3.2.3 O fenótipo ampliado do Autismo em pais de indivíduos nos TEA

Ao longo da história, acreditou-se que existia estatisticamente uma proporção de pais de indivíduos com autismo que apresentam características semelhantes aos seus filhos. Porém, em estudos iniciais do TEA, em 1943, Leo Kanner levantou a hipótese que pais de crianças autistas serem frios distantes e intelectuais. Esta crença se estendeu por muitos anos acreditando-se que o transtorno da criança seria causado pela frieza emocional de seus pais. (KLIN, 2005).

Entretanto, a ciência define o autismo como uma síndrome neurológica, que possui um forte componente genético. Sendo assim, algumas características

perceptíveis nos pais são a manifestação branda de um conjunto de características fonotípicas, nomeadas Fenótipo Ampliado do Autismo (FAA). Sendo assim, o FAA é um conjunto de características qualitativamente similares às que definem a síndrome, mas em quantidade insuficiente para caracterizar a síndrome autista, sendo mais presente em familiares destes do que na população em geral, produto da herança genética. (PIVEN; PALMER, 1997).

A literatura internacional aponta a prevalência de FAA nos progenitores de autistas, com a variação de 12 a 30% (CAMARGOS, 2013). Sendo que famílias possuidoras de mais de um filho autista possuem mais traços de FAA do que famílias com única incidência de autismo.

CAMARGOS (2013) ressalta que algumas características que compõem o quadro de FAA ainda são bastante discutidas e encontram-se relacionadas a: Alterações comportamentais; Alterações cognitivas; Traços de personalidade; Vulnerabilidade a outros transtornos psiquiátricos.

As alterações comportamentais estão interligadas a um conjunto de fatores sendo estes: interação social, comunicação e linguagem comportamentos e interesses rígidos, restritos e estereotipados.

Segundo CAMARGOS (2013), no que tange a interação social, estes pais apresentam uma importante rigidez e falta de habilidade nas relações, possuindo preferências por profissões que exigem poucas habilidades de compreensão social, como a matemática, engenharia e física.

A comunicação e linguagem destes progenitores no FAA são apresentadas com dificuldade no processamento fonológico, vocabulário, sintaxe e morfologia, além de dificuldades para o uso coeso de comunicação e alta incidência de não compreender comportamentos comunicativos não verbais, como o contato ocular, leitura de expressões faciais e gestos. Os estudos ainda relatam que, pais de crianças autistas também possuem dificuldades em lidar com mudança de planos, fortes necessidades de rotina além de interesses restritos e intensos.

As Alterações Cognitivas estão diretamente ligadas a três sintomas comportamentais; A Teoria da Mente, Coerência Central e Funções Executivas. A

Teoria da Mente é uma habilidade em atribuir estados mentais (crenças, desejos e emoções) a si mesmo e a outras pessoas. Pode ser dividida em dois domínios: a dedução do estado mental, que é capacidade de integrar as informações do contexto com as informações do histórico da pessoa, para compreender o comportamento desta, e a decodificar estados mentais, que é a habilidade de interpretar expressões faciais ou gestos. Pais de crianças no TEA demonstram uma performance inferior, se comparado a outro grupo de pais, tanto nas tarefas de dedução quanto na decodificação do estado mental de outras pessoas.

Para Hill (2004), as Funções Executivas referem-se a habilidades de iniciar e monitorar o comportamento do indivíduo. Fazem parte deste conjunto de habilidades, a capacidade de organização, planejamento, controle inibitório e memória operacional. Seus déficits se responsabilizam pela rigidez presentes nos indivíduos com autismo.

Para o autor, no que se refere a Coerência Central, esta possui características de processamentos diferentes de informações. Enquanto pessoas com desenvolvimento típico integram os detalhes dentro de uma entidade global, os indivíduos no TEA demonstram um desvio de processamento em relação aos detalhes e muitas vezes perdem o sentido geral. Pessoas com fraca Coerência Central se apegam mais às palavras do que ao sentido da frase, o que pode gerar déficits de comunicação.

Em estudos atuais, um grupo de pesquisadores liderados por Happé (2006) investigou que pais de crianças autistas possuem traços de personalidade que estão diretamente ligadas a ansiedade, timidez e distancia social. Investigaram-se também índices de outros Transtornos Mentais, como Fobia Social, Depressão e Transtorno Obsessivo Compulsivo. Outro fator relevante é que o nível de sintomas e gravidade de suas crianças, também são fatores associados ao nível de estresse e Depressão destes pais.

As respostas das pesquisas acerca da genética do autismo ainda são obscuras, principalmente ao fato de a transmissão dos genes não ocorrer de forma clássica, mendeliana. O TEA é muito heterogêneo e apresenta uma vasta diversidade de sintomas, portanto, separar grupo de familiares que possuem

características semelhantes, comportamentais e cognitivas, facilita o processo de identificação dos genes, que conferem vulnerabilidade ao transtorno.

A inclusão de alunos no TEA em turmas regulares é um desafio diário e promove aos teóricos um debate centrado nos prós e contras desta prática. Existe no Brasil uma forte corrente composta de pais, familiares e profissionais que lutam pelos direitos de igualdade destes indivíduos. Estudos atuais, como o de Benitez e Domeniconi (2014) já apontam movimentos de capacitação destinada aos agentes educacionais, que envolvem pais e professores de educação especial e regular, para que sejam adaptados todos os espaços sociais deste alunado, e não somente se considere o espaço escolar. Um marco importante no ponto de vista legal para os avanços nessa discussão foi a criação da Lei Berenice Piana.

Berenice de Piana, mãe do autista Dayan de Piana, hoje com 18 anos, autora da Lei que levou seu nome, defende que o tratamento de pessoas autistas requer tempo e muitos profissionais capacitados. Ela lutou ardentemente para que a lei entrasse em vigor. (PIANA, 2012).

A Lei Berenice Piana, nº 12.764, aprovada no Congresso Nacional, sancionada pela Presidenta Dilma e publicada no dia 28/12/2012, representa um avanço na luta pelos direitos dos autistas. Durante a sua tramitação, sob a forma de Projeto de Lei no Congresso Nacional, incorporou contribuições relevantes da sociedade e dos congressistas, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal.

A lei dispõe que pessoas autistas vão ter direito a tratamento multidisciplinar e diagnóstico precoce, sendo vista como uma Carta Magna dos autistas do Brasil, por pais e especialistas, onde estabelece a criação de um cadastro único com a finalidade de produzir estatísticas nacionais sobre o assunto, a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação.

Partindo dos pressupostos conceituais sobre o TEA, passaremos a discutir a formação específica para ensinar os alunos com tais transtornos.

3.3 A formação de professores para educação inclusiva no cenário nacional: legislação e diretrizes políticas

O Brasil apresentou grandes avanços na última década em aspectos legais e na formação de professores, além de culminar com uma gama considerável de pesquisas na área da educação inclusiva (CUNHA, 2014 GLAT 2012 SANTOS e SANTOS 2012).

Diante de tantas discussões, este capítulo tem como finalidade apresentar alguns aspectos sobre a formação de professores para o exercício da educação inclusiva, a partir de dois pilares importantes: a legislação nacional e as diretrizes do MEC. Segundo Barbosa e Contil (2011) é importante salientar que no processo de inclusão existe espaço para áreas multidisciplinares, muito embora a preparação da maioria dos graduandos de psicologia nunca teve contato com alunos portadores de necessidades educativas especiais

A investigação sobre a crença das professoras de educação infantil para o desenvolvimento de seu aluno no TEA, a confiança no seu trabalho como educadora (senso de eficácia) e a relação professor e aluno que influi na sua prática pedagógica. O resultado da pesquisa apontou reconhecimento do potencial dos alunos por parte das professoras, entretanto baixa expectativa e auto-confiança pela sua baixa escolarização (SANINI e Bosa 2015).

Muitos trabalhos buscam compreender a funcionalidade de alunos no TEA, um deles foi realizado em uma escola especial de São Paulo e considerou que o ambiente escolar é fundamental, assim como o planejamento pedagógico para o sucesso ou excelência do aprendizado. (MICCAS et. al. 2014).

No que tange à legislação, evidencia-se como marco fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394-96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. O objetivo deste documento foi organizar os níveis de educação denominados Educação Básica – que abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio - e Ensino Superior. A LDB dedica um capítulo específico para formação de professores, pontuando os fundamentos e métodos, os tipos de modalidades e ensino e as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. No seu Art.13, a lei estabelece as referidas

incumbências que o professor deve exercer, independente da etapa escolar que ele atua.

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No artigo 87 nas disposições Transitórias (Título IX), a LDB instituiu a “Década da Educação”, durante a qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados em treinamento por serviço. Lembra-se que as disposições Transitórias não sobrepõem das disposições da Lei, por isso em seu artigo 62 revogou o disposto nas Disposições Transitórias. Sendo assim, continua-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal para atuarem na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Veja-se o termo da Lei:

Art.62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida com formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

Interpretando tal artigo da LBD, a lei reafirma o ensino superior como nível desejável, mas admite a formação mínima em curso normal para atuação na Educação Infantil e cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Referida deliberação foi confirmada por meio do parecer n.1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, assegurando que todo professor concursado que atue em turmas de Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental, tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente ou tenha freqüentado o ensino superior.

Diante deste cenário, perdem os educandos e a sociedade, pois a ação docente deve dar respostas adequadas e estar plenamente engajada no

enfrentamento e resolução de questões em suas salas de aula, e assim atuar e intervir a favor do desenvolvimento humano (AMARO e MORENO, 2005).

Com o objetivo de trazer informações específicas nos tratos pedagógicos aos professores que militam na educação infantil, Favoretto e Lamônica (2014) propuseram um curso de capacitação docente por meio da tele-educação. Desta maneira, pode-se justificar a necessidade de formação a nível superior como uma das medidas essenciais para o processo de mudança educacional efetiva.

Ao olhar por outro prisma, veremos que embora seja fundamental o nível de qualificação técnica dos docentes, é importante considerar que o paradigma atual de educação inclusiva depende de outros demais fatores, como por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as ideologias e representações sociais a favor da deficiência, e por fim, recursos materiais e financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2010). Em outras palavras, o professor deverá em seu curso de formação, desenvolver seus conhecimentos e articular os mesmos com suas competências para uma ação e reflexão de sua teoria-prática.

A necessidade de desenvolver competências para a Educação Inclusiva nos graduandos de cursos de licenciaturas ocorre pelo fato de que em algum momento de sua atuação profissional o professor poderá atuar com alunos em caráter de inclusão. Agiprino e Salomão (2014) ao verificarem as concepções que os docentes possuem sobre o TEA e a síndrome de Down, puderam constatar que os entrevistados reconhecem os prejuízos e suas limitações para o manejo da inclusão educacional e social. Isto se dá devido a falta de embasamento específico por parte desses docentes. No entanto, os mesmos reconhecem nesse alunado a capacidade de se desenvolver.

Ao trazer o pensamento exposto por Martins (2011) é possível destacar que no exercício futuro da sua profissão, poderão ser encarregados, a qualquer momento, de ensinar a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, altas habilidades/superdotação, ou transtornos globais do desenvolvimento.

O trabalho desenvolvido para investigar as ideias do senso comum que circula entre professores sobre o TEA. A aproximação com o objeto não conduz a uma maior familiarização. Há incertezas a considerar o TEA uma desordem orgânica ou resultante de complicações relacionais. Professores constroem autismos diversos num processo de conhecimento ancorado em vários repertórios (SANTOS; SANTOS 2012a).

Para se pensar numa estrutura curricular para a Educação Inclusiva é necessário compreender quais as influências na Educação Básica que o currículo da formação inicial terá no cotidiano do aluno.

Segundo Glat e Pletsch (2012) o plano curricular para o aluno em inclusão deve ser diferenciado quando esse aluno apresentar deficiência mental. Os alunos que apresentam deficiência física devem ter adaptação física como rampas, banheiros com acesso, pisos táteis, entre outros. Os professores que trabalham com alunos da Educação Inclusiva devem estar preparados para a adaptação curricular do aluno. As autoras ainda afirmam que esse ajuste demanda conhecimento e habilidades que a maioria dos professores do ensino comum, e mesmo da educação especial, não domina.

Uma das hipóteses para o desconhecimento desses professores na elaboração de um currículo diferenciado ocorre pela formação inicial deficitária em sua graduação.

Muitas são as barreiras encontradas pelos professores da Educação Básica para efetivar a Educação Inclusiva em sua sala de aula. Algumas limitações são físicas, estruturais, curriculares e a mais preocupante é o déficit na formação inicial, conforme observaram Gomes e Mendes (2010) em estudo observacional sobre escolarização inclusiva de alunos no TEA na rede pública de ensino de Belo Horizonte. Verificaram ainda que existem estratégias eficazes para manutenção dessas matrículas, no entanto há evidências que esses alunos participam pouco das atividades da escola, a interação social é escassa e a aprendizagem é limitada.

Pletsch (2009) reafirmaram tal questão mencionando que “a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e permanente para a

promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino”.

A falta de conhecimento por parte de professores ao assumirem a posição na escolarização de alunos diagnosticados no TEA foi apontada por Rodrigues, Moreira e Lerner (2012) em seu trabalho que analisou o discurso de professores e alunos.

Concordando com Glat e Pletsch (2012), pode-se considerar que a maior barreira para a inclusão é a formação precária dos professores, que não são capacitados a atender à demanda do alunado que chega hoje às nossas escolas. Essa deficiência na formação ocorre devido à falta de disciplinas específicas nos cursos de graduação que enfoquem na Educação Inclusiva e Especial voltada para o trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos em inclusão.

O estudo de Bialer (2015) baseado em experiências escolares levantando narrativas de alunos no TEA criticou a resistência dos especialistas em respeitar o que os indivíduos no TEA pensam sobre si. Além do que apontou a necessidade de se considerar orientações fornecidas por esses sujeitos, a fim de efetivar uma inclusão de excelência.

Neste aspecto, merece destaque a Resolução N.02, de 1 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, no qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

3.4 Brincar: uma metodologia de desenvolvimento e aprendizagem social

Em todo o período da história de humanidade, podemos afirmar que o homem aprendeu a adaptar-se e socializar-se com a natureza e fazendo dela sua ferramenta de esforços coletivos. Mukhina (1996) defendeu a ideia que toda esta bagagem identificada como humana, é adquirida socialmente e mediada por meio de um indivíduo mais experiente.

Segundo Vigotsky (2008), a aprendizagem surge desde que nascemos. A partir do nascimento, o bebê está em relação social, em desenvolvimento, e,

consequentemente, em aprendizado. A criança, antes de entrar na escola, já traz consigo alguns aprendizados de assuntos escolares.

Na perspectiva teórica histórico-cultural, considera-se que o processo de aprendizagem emerge de sua relação com o contexto social e histórico em que está inserido. Portanto, a criança quando brinca e manipula um objeto, está sendo gerado um aprendizado e um desenvolvimento. Considerando que o brinquedo emerge de uma fabricação cultural, os autores Mello e Farias (2010, p. 55) afirmaram que “o desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado”, pois foram produzidos por sujeitos que emergem de um processo de enação: passado, presente e futuro (NAJMANOVICH, 2001).

Porém, esse aprendizado não emerge de uma auto-reflexão da criança, mas de um processo de relação ou interação com um adulto ou criança mais experiente. Assim, todas as relações sociais são pedagógicas e importantes, a diferença das relações pedagógicas institucionais é que caminham sistematicamente e mediadas por um profissional capacitado para dirigi-las. Neste sentido, Vigotsky (2008) ressalta que:

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica da aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKY, 2010, p. 110).

O desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural, se dá como resultante de dois processos, o de maturação e o da aprendizagem. A maturação desempenha o papel de preparar para a aprendizagem, enquanto a aprendizagem estimula e impulsiona o desenvolvimento. Formula-se que o desenvolvimento é aprendizagem, no entanto, é bem mais do que isso; a aprendizagem particular permite o desenvolvimento geral, isto é, o desenvolvimento sempre estará à frente da aprendizagem como estrutura mais complexa que se desenvolva inteiramente.

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com conseqüência a maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir

determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2006).

Segundo Vigotsky, Leontiev e Luria (2006), a referida concepção não permite colocar o papel que pode desempenhar no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não o resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente existem intercâmbios entre os dois momentos.

Desta forma, podemos perceber que os bebês são completamente dependentes dos adultos que os cercam para desenvolver-se a adaptar-se cultural e socialmente no meio em que vive e, quando não inserido ou recebido de forma adequada, encontrarão sem dúvida grandes obstáculos no percurso do seu pleno desenvolvimento.

Mukhina (1996) enfatizou que a criança durante toda a vida necessita do adulto, seja para utilizar objetos, pensar, falar, andar, sentir e se controlar. Todas estas ações são mediadas, não só as ações práticas, mas também os atos psíquicos são resultados da aprendizagem dos adultos.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca. (2013) apontaram que é possível através do brincar desenvolver interação social favorável, o imaginário, o imitar social e o uso cultural do brinquedo, através de uma mediação adulta para atribuir as significações às ações da criança no TEA. Desta forma, a atuação do adulto sobre a vida de uma criança torna-se imprescindível. Somente por meio da convivência em sociedade e do papel de mediador do adulto ou, até mesmo por outras crianças com mais experiência, é que a criança poderá apropriar-se de condições que favoreçam o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), avaliaram o desenvolvimento da interação social no contexto da inclusão escolar, por meio da atividade de brincar. O referido trabalho trouxe à discussão dessa ferramenta e suas funcionalidades e evidenciaram que brincadeiras livres tendem ser mais duradouras e espontâneas, se comparadas às dirigidas.

Diante desta perspectiva, pode ser afirmado que as instituições de Educação Infantil possuem um importante papel formador do ser humano e ocupam um patamar privilegiado para o desenvolvimento infantil.

A educação de crianças – ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Assim, torna-se fundamental entender que práticas educativas contribuem para apropriação dos conhecimentos humanos adquiridos historicamente. Deste modo, é importante também que o educador saiba propiciar à criança a condição necessária para que sua intervenção seja efetiva. Para isso, ele precisa proporcionar e intervir nas atividades infantis, para que venham a ser ricas de possibilidades para o desenvolvimento da criança. Moro e Souza (2011) reforçaram a evidência do potencial do brincar para a aquisição de linguagem além da ressignificação de objetos e representações de situações de vida.

As experiências desenvolvidas por Vigotsky permitiram que ele colocasse em primeiro plano o papel fundamental da atividade infantil na evolução do processo intelectual da criança. Este processo é desencadeado por meio das ações da criança, os objetos com que esta lida, representam a realidade e modelam os seu processos de pensamento. (MELLO; FARIAS, 2010).

Segundo Oliveira (2007), os sistemas de representação da realidade são socialmente estabelecidos entre eles e a linguagem, sistema simbólico básico que une todos os seres humanos. A interação social é a convivência com as determinadas maneiras de agir e determinados produtos culturais. Desta forma, os indivíduos constroem o sistema de signos, o qual consistirá uma espécie de código para decifrar o mundo.

O conceito proposto por Vigotsky, denominado zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em estudos formulados por Oliveira (2007), pode-se verificar que Vigotsky observou existirem atividades que podem ser realizadas sem a ajuda de outras pessoas, por corresponderem a conceitos já internalizados pelo indivíduo, ao que denominou nível de desenvolvimento real. Por outro lado, o nível de

desenvolvimento potencial possibilita-nos realizar algumas tarefas com a ajuda de outras pessoas. Assim, a zona de desenvolvimento proximal corresponde a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

É na zona potencial de desenvolvimento que o professor deve atuar, com objetivo de colaborar com a viabilização de processos que estão amadurecendo nos alunos. Entretanto, não basta submeter o aluno a condições ideais de estudo e esperar que ele faça o caminho sem orientação, o professor/educador, deve procurar intervir sempre que necessário para a elevação da qualidade da aprendizagem.

Galuch e Sforzi (2009), afirmam que a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores letrados ou científicos.

Pode-se então afirmar que a relação que a criança estabelece com o mundo e a forma como ela aprende, está diretamente ligado à maneira como o professor disponibiliza a cultura às suas crianças da Educação Infantil. É papel do professor mediar e organizar a oferta das descobertas humanas, os conceitos científicos criados ao longo da história, os objetos e suas funções sociais, assim como as normas sociais, as profissões, enfim, todo o acervo humano de conhecimento (MUKHINA, 1996).

Ao ter claras as suas ideias e propostas, o educador proporciona à criança momentos nos quais ela se apropriará do ser não biológico. Para andar, falar, pensar como ser humano, enfim, para objetivar as máximas possibilidades humanas, a criança precisa estar inserida em um contexto que lhe propicie isso.

A seguir, serão levantados alguns conceitos dessa teoria que podem facilitar as ações de docentes que atuam no processo educativo e visam intervir no desenvolvimento infantil.

3.4.1 A intervenção docente no processo de Desenvolvimento Histórico – Cultural da criança

Considerando a teoria de Vigotsky (2008), entendemos que as representações e as noções sociais das crianças são resultado das relações intra e interpessoais, que se unem e dão a elas as noções de mundo. Partindo deste pressuposto, as relações devem acontecer num ambiente que contribua para o desenvolvimento destes sujeitos.

Portanto, é importante que, durante a relação interpessoal da qual a criança toma contato e passa a conhecer o mundo que a cerca, por intermédio de adultos e outras crianças, sejam de forma a favorecer a sua convivência, enquanto ser social, com seus pares, com as funções sociais, culturas e objetos presentes nestes cenários. Diante desta perspectiva, pode-se afirmar que na Teoria Histórico-Cultural o contexto desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, é por intermédio das experiências mediadas pelo entorno que ela se constituirá enquanto ser-humano (VIGOTSKY, 2006).

Ao abordar as crianças, na Educação Infantil, os professores devem se ater aos recursos a serem utilizados, pois serão os pilares de como estes alunos irão apropriar-se do mundo. A criança reconhece o mundo por meio das relações externas e os modelos ofertados a ela. É imprescindível ressaltar a relação emocional que cada criança estabelece com as brincadeiras e, por meio delas, os educadores podem mediar as relações desta criança com o mundo.

O resultado das experiências vividas por meio das brincadeiras, é denominado por Lontiev (2006), processo de internalização. É a partir destas construções internas que a criança consegue resolver problemas específicos de suas etapas de desenvolvimento.

Ao pensar em recurso que facilite aquisição de cada etapa do desenvolvimento, um estudo avaliou o perfil psicomotor de crianças com necessidade educativa especial (NEE) na educação infantil com a finalidade de estimular as funções psicomotoras defasadas. Após as sessões de psicomotricidade as crianças apresentaram uma evolução no desempenho global e no seu aprendizado (SANDRONI; CIASCA; RODRIGUES, 2015).

Tal processo emerge de forma gradual e constante, e cada conhecimento internalizado e assimilado favorece à construção de outro conhecimento. Todo este processo acontece na criança de modo contínuo, do mais simples ao mais complexo, com base em seus interesses, necessidades e nível de desenvolvimento.

Em sequência, quando uma criança internaliza alguma informação e apresenta uma estabilidade e independência do que conheceu sobre o mundo, por meio da apropriação dos elementos da cultura, alguns objetos e ações não lhe serão mais novidade e farão parte de uma etapa já alcançada. Deste modo, a criança passará a se relacionar de modo intrapessoal com estes elementos. Neste contexto, destaca-se a importância da mediação do professor de Educação Infantil para qualificar as relações com as crianças para que estas possam avançar, cada vez mais em seu desenvolvimento.

Vigotsky (2008) afirma que o educador pode intervir sobre a criança objetivando o seu desenvolvimento psicológico e social ao trabalhar sob a luz da zona de desenvolvimento proximal.

Sob este entendimento, a mediação e ação pedagógica do professor se faz imprescindível por proporcionar às crianças níveis mais amplos em seu desenvolvimento. O mesmo autor enfatiza ainda que a criança estabelece e mantém um nível de desenvolvimento mental por meio da aprendizagem já obtida, isto é, se apropriou e domina mentalmente. Isto corresponde ao nível de desenvolvimento real. No entanto, existem também momentos que demandará desta criança resoluções e desafios, onde ela só poderá superar com auxílio de outra pessoa mais preparada (mediador), seja este um educador ou até uma outra criança mais experiente, este nível é denominado como desenvolvimento potencial.

Em virtude destes processos, a evolução do comportamento da criança emerge no momento em que ela adquire independência em algumas ações, sendo que, em outras ações mais complexas, ela continua dependente de intervenções de outrem, para alcançar seu objetivo.

O espaço entre estes dois pontos é denominado por Vigotsky (2008), como zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é o encontro da individualidade do ser com o social.

Segundo Kitson (2006), é papel de o educador promover a mediação e ofertar situações educativas, por meio de seleção de atividades que favoreçam a ampliação do nível de desenvolvimento potencial do educando, e também auxiliando na compreensão do mundo em que ele vive. O foco pedagógico, no entanto, será o conhecimento a ser ampliado, baseado em conquistas já adquiridas em seu desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2008, p.114):

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial, origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Deste modo, o processo de desenvolvimento deve ser compreendido por parte dos educadores, respeitando suas etapas e construindo a aprendizagem em consonância com cada processo adquirido, de modo a vislumbrar a ampliação do conhecimento e os avanços já construídos.

3.4.2 O Surgimento da Brincadeira na História da Humanidade

Diante desta perspectiva teórica, podemos afirmar que o homem deixou de agir na sua condição de espécie e passou para um ser histórico e social por meio da atividade, e fica evidente que a atividade principal das crianças em idade pré-escolares é a brincadeira, levantaremos aqui uma busca do surgimento da brincadeira na história humana.

Não é possível determinar com exatidão o momento na história da humanidade em que surge a brincadeira.

Elkonin (2009) menciona que, enquanto as forças primitivas de trabalho existiam, ao inserir as crianças nas atividades laborais, as mesmas manuseavam as ferramentas sem nenhuma atividade de brincadeira prévia. Neste momento, os adultos observavam o manejo das crianças com as ferramentas em miniaturas, esta atividade desenvolvida pelas crianças possuía um caráter de muita seriedade, pois reproduziam para suas famílias um alto potencial com a prática do trabalho, sem nenhum conteúdo lúdico.

Com o desenvolvimento das sociedades e o surgimento da indústria doméstica, ressurgiu uma nova configuração no caráter da educação e no processo de formação da criança, como membro de uma sociedade. Novos olhares apontam a necessidade de investir no desenvolvimento e capacidades gerais da criança, como a coordenação visomotora, movimentos leves e refinamento das destrezas motoras, sendo ofertados pela sociedade objetos para exercitar estas faculdades. O autor Elkonin (2009) aponta que estes objetos já eram denominados brinquedos.

Diante dos fatos, pode-se afirmar que o surgimento da brincadeira na humanidade está diretamente ligado à mudança de lugar da criança na sociedade. Neste sentido, Lontiev (2006) afirma que a brincadeira de papéis sociais surgiu mediante o afastamento das crianças do trabalho adulto na companhia de seus familiares. Embasado na teoria do referido autor, pode-se afirmar que a brincadeira é uma atividade humana, e nela a criança estabelece e reproduz as relações com a sociedade.

Estudos de Vigotsky (2006) apontam que no período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal de desenvolvimento.

O brinquedo e a brincadeira deixam de ser secundários e se tornam um processo dominante quando o mundo objetivo do qual a criança é consciente se expande. Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (VIGOTSKY, 2006).

Segundo as contribuições de Elkonin (2009), podem-se destacar algumas questões acerca da brincadeira ou jogo protagonizado: a brincadeira é o resultado da mudança de lugar da criança dentro das relações sociais; pensando que os conteúdos dos jogos refletem nas condições concretas da vida que a criança está inserida, tais conteúdos podem variar de acordo com as condições de vida de uma

criança para outra; a ausência da brincadeira na criança deve-se ao nível relativamente baixo da sociedade a qual ela está inserida.

No cenário atual, evidencia-se a inversão dos fatos. Percebe-se que a sociedade está cada vez mais se organizando a partir de interesses capitalistas, onde a brincadeira e os jogos estão perdendo espaço e sendo transformados em atividades consideradas “mais úteis” para sua formação, como aulas de computação, língua estrangeira, esportes, dentre outros. De acordo com Melo (2010), esta realidade é preocupante, pois coloca a criança num patamar de obrigações sem levar em consideração seus reais interesses e necessidades.

As famílias da sociedade atual carregam grande responsabilidade neste novo cenário, pois sobre uma pressão e produção de consumo, não disponibilizam mais seu tempo para ficar com seus filhos, causando assim um abreviamento importante da infância.

4 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado em conformidade com normativas regulamentares referentes da pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), por meio da revisão de literatura: artigos científicos, livros e trabalhos monográficos, além dos referenciais da legislação vigente acerca da educação inclusiva, que foram analisadas em função de aprofundar o conhecimento sobre o tema da pesquisa.

Para tanto, foram utilizados para a busca dos artigos científicos as bases de dados *SCIELO (Scientific Eletronic Library Online)* e *LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde)*. Como estratégia para selecionar os textos realizaram-se duas leituras, sendo a primeira dinâmica, incluindo palavras-chave, título, particularidades da autoria e suas instituições, resumo e conclusões. A [segunda leitura caracterizou-se por uma dimensão maior com interpretação detalhada do texto completo, a fim de consolidar o entendimento das ideias e opiniões expostas pelos autores a respeito do assunto em tela.

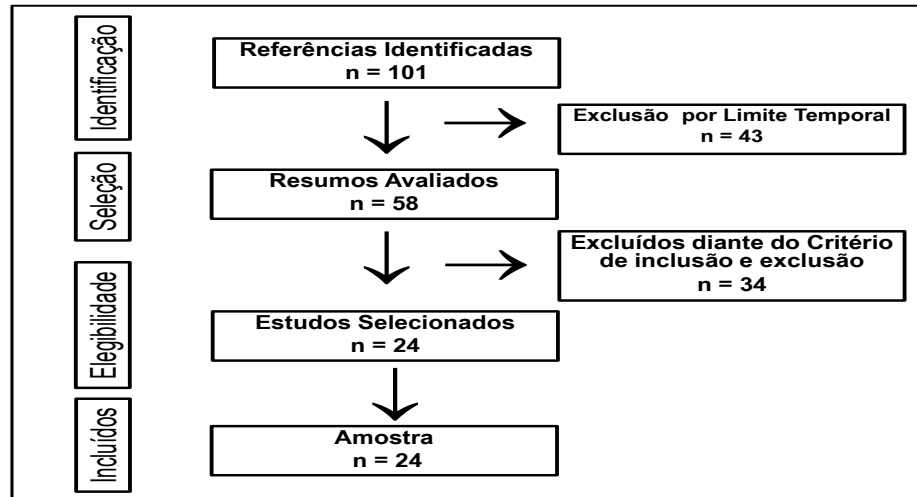
Após a leitura, o trabalho foi selecionado ou não para ser incluído. Para a utilização dos artigos na presente pesquisa, dois critérios de inclusão foram previamente estabelecidos. O primeiro foi a pertinência quanto ao contexto do objeto e dos objetivos da pesquisa, tomando-se como base as palavras-chave pré-estabelecidas que foram: autismo, educação infantil, brincar e inclusão, e o aprofundamento analítico dos autores, sobre o tema problematizado. O segundo foi um limite temporal definido de 2010 a 2015. O fluxograma dessas etapas e suas particularidades está representado na Figura 1.

O levantamento realizado teve como foco os artigos publicados no período compreendido entre janeiro de 2010 e dezembro 2015. Este período foi delimitado levando em consideração os possíveis impactos que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva pode ter trazido para esta discussão. Como indexadores da pesquisa foram utilizados os seguintes termos: Autismo, Brincar, Inclusão Escolar, Educação Infantil.

O método de pesquisa bibliográfico para a investigação são aqueles que permitem ao usuário utilizar a informação registrada em determinados documentos

para levar a cabo sua própria investigação. A construção do conhecimento, elaborada a partir das interpretações de outros autores permite, de certo modo, que a pesquisa elaborada sob a forma bibliográfica construa um novo autor.

Figura 1 - Fluxograma da seleção dos trabalhos



Fonte: POLIT, BECK, 2011.

Segundo Eco (2010), a finalidade de um curso *stricto sensu* é possibilitar dissertar de modo científico sobre determinada questão, a pesquisa bibliográfica, sobretudo norteadas pela metodologia de revisão de literatura, nos permite o contato mais adequado com as teorias que são atualizadas e melhor compreendidas nas mais diversas expressões das realidades.

Neste tipo de investigação levam-se em consideração dois pontos: 1) a investigação bibliográfica é o primeiro e o último passo da investigação geral e não se limita a um período determinado do processo investigador, mas que o acompanha durante todo o tempo de duração; 2) qualquer processo investigador gera, ele mesmo, uma bibliografia própria, pelo que sempre se pode considerar como um trabalho de elaboração de bibliografias, ainda que este não seja o fim principal da investigação (ANDRADE, 2004).

A partir dessas considerações, a presente pesquisa procurou referenciais bibliográficos atualizados sobre a temática dos processos de inclusão de alunos diagnosticados no Transtorno do Espectro do Autismo nas escolas brasileiras, assim como a formação docente e suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, ou seja, não utiliza instrumental estatístico como base na análise do problema e possibilita ao investigador um modelo de percepção sobre a realidade. Conforme Minayo (2004, p. 21-22):

o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social, que só se aprende por aproximação é, mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela. (...) Isto implica considerar que o objeto de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação.

Para orientar a revisão bibliográfica deste trabalho, foi formulada as seguintes perguntas: Os professores de Educação Infantil estão preparados para atuar frente à inclusão de pessoas com TEA? O brincar é utilizado como metodologia para alunos com TEA na Educação Infantil? Após o estabelecimento das perguntas, inicia-se o processo de definição dos descritores para a estratégia de busca conforme os descritores em Ciências da Saúde, e a determinação dos bancos de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa (BROOME, 2006)

A segunda fase foi o estabelecimento de critérios de inclusão de estudos. Após a escolha do tema e a formulação da pergunta de pesquisa, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: artigos completos publicados em português a partir de 2010 e que tratem da formação de professores para a Inclusão de alunos no TEA e o brincar como ferramenta de desenvolvimento social na educação infantil.

Foi realizada uma análise de todos os trabalhos encontrados, excluindo-se aqueles que não sugeriram vinculação entre as expressões Autismo, Brincar, Inclusão Escolar e Educação infantil.

Segundo Bardin (2009, p.123): “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (...), se este for demasiado importante”. Portanto, nesse momento, houve o recorte dos descritores e relevância ao tema, voltado para a realidade brasileira.

A terceira etapa consistiu na identificação dos estudos selecionados e pré-selecionados. Para a identificação e a pré-seleção dos estudos, foram realizadas leituras criteriosas dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, e posteriormente foram verificadas as suas adequações aos critérios de inclusão no estudo, resultando na seleção de 24 artigos para a composição desta pesquisa.

A quarta fase se encarrega de organizar e classificar os estudos selecionados. Nessa fase foram sumarizadas e documentadas as informações extraídas dos artigos científicos encontrados nas fases anteriores (BROOME, 2006).

A quinta fase se desenvolveu a realização e análise dos resultados. Nessa etapa houve um trabalho minucioso de leitura e análise dos textos, formulando e extraíndo dos documentos informações e conceitos relevantes para a construção da revisão bibliográfica.

A sexta etapa constituiu-se na apresentação da síntese do conhecimento e conclusão da pesquisa. Para tal intento, utilizamos a abordagem quantitativa, tendo como critério inicial selecionar o número expressivo de publicações do tema em foco. Simultaneamente, remetemo-nos a qualitativa, pois após a seleção quantitativa, houve a preocupação em qualificar e selecionar os textos para posterior análise e tratamento dos dados coletados.

Dessa forma, os critérios utilizados para seleção dos textos a serem analisados foram: a literatura estar vinculada a inclusão escolar de alunos no TEA, e o brincar como metodologia de interação social na educação infantil para alunos incluídos com diagnóstico de TEA. Além disso, deveriam tratar da formação de professores para a educação infantil.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura realizada nas bases de dados das plataformas Scielo e Lilacs, permitiu perceber a insuficiência de abordagens que pontualmente tratam da inclusão de alunos no TEA em turmas de educação infantil, bem como a atividade de brincar como metodologia de desenvolvimento social no contexto escolar.

Para melhor facilitar a leitura e a compreensão dos resultados, a discussão será desenvolvida em três subtemas: O primeiro sobre os estudos referentes o TEA na educação infantil, o segundo sobre o brincar no TEA e o terceiro sobre o inclusão escolar de crianças no TEA e a formação de professores.

5.1 Educação infantil e o transtorno do espectro do autismo

A atividade de brincar implicada na promoção do desenvolvimento de habilidades motoras e relacionais foi reconhecida e evidenciada no âmbito da educação infantil por meio de estudo de casos conduzido por Chicon, Sá e Silva (2013). Esse reconhecimento e evidência reúnem importância adicional tendo em vista a natureza prática do trabalho, além da fundamentação teórica.

A pesquisa de Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) foi utilizada como embasamento para tentar provocar uma discussão mais ampla em torno do impacto das atividades de brincar no contexto da inclusão escolar no cenário da educação infantil. Os autores abordam o brincar evidenciando a maior eficiência quando tal ação se dá de forma livre, pois apresentam tendência a perpetuar por mais tempo, além de serem espontâneas em relação as atividades.

Os resultados da pesquisa investigativa conduzida por Sanini, Sifuentes e Bosa (2015), sobre as relações de professoras de educação infantil com suas atribuições e com os alunos, mostraram que tais professoras reconhecem o potencial dos alunos, mas a condição de limitação da escolaridade não colabora para que essas professoras elevem suas expectativas e autoconfiança, o que pode significar uma inadequada autoestima, o que de certa forma não é uma condição ideal no processo ensino-aprendizado.

Estudos conduzidos por Camargo e Bosa (2012) analisaram a competência social de criança no TEA incluída em turma regular na fase pré-escolar e apontou que a referida criança apresenta maior frequência de comportamento aceitável, cooperação e asserção social no pátio da escola, se comparada a crianças neurotípicas em situação de brincadeiras coletivas.

5.2 O brincar e o transtorno do espectro do autismo

Para Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), o valor da atividade de brincar é capaz de proporcionar o desenvolvimento de diferentes aspectos importantes na criança, em especial aquelas no TEA. Entretanto, essa atividade, o brincar, apesar de possuir essa importância de vasta dimensão, ainda é mais utilizada em terapia e pouco no cenário escolar.

Moro e Souza (2011) afirmam que o brincar é uma ação potencial no desenvolvimento das crianças durante a infância, fundamentalmente se considerarmos o significado de objetos, o aprendizado da linguagem e realidade de vida.

Seguindo tal premissa podemos perceber que a atividade de brincar é uma necessidade para qualquer criança em desenvolvimento infantil, sendo ele neurotípico ou não. Além disso, em indivíduos com necessidades específicas, a atividade de brincar além de contribuir para o desenvolvimento da criança, também pode servir como procedimento de diagnóstico em crianças no TEA (SOBOIA, 2015).

Apesar da importância da atividade do brincar, sobre diversos aspectos do desenvolvimento infantil, para crianças de um modo em geral e especificamente para aquelas que possuem o TEA, o trabalho comparativo de Klinger e Souza (2015) evidenciou vantagens e também desvantagens da funcionalidade da mencionada atividade. Os resultados dessa pesquisa experimental comprovam que por mais eficiente que seja qualquer metodologia, essa invariavelmente nunca é isenta de algum efeito indesejável.

Apesar de toda a importância de contribuir para o desenvolvimento motor e auxiliar na detecção precoce de sinais do TEA, a atividade do brincar reflete sobre

diversos aspectos do desenvolvimento infantil, para crianças de um modo em geral e especificamente para aquelas que possuem o TEA, o trabalho comparativo de Klinger e Souza (2015) evidenciou vantagens e também desvantagens da funcionalidade da mencionada atividade. Os resultados dessa pesquisa experimental comprovam que por mais eficiente que seja qualquer metodologia, essa invariavelmente nunca é isenta de algum efeito indesejável.

Sandroni, Ciasca e Rodrigues (2015) e Sá, Siquara e Chicon (2015) consideram a importância do brincar para os estímulos psicomotores seriados em crianças com necessidade educativa específica, pois além de estimular a psicomotricidade, também possui significativo estímulo para outras aprendizagens. Pode-se inferir então, que a atividade de brincar contribui com o desenvolvimento pleno: físico e cognitivo. Por isso, pode ser considerado como um procedimento relevante para ações de inclusão em crianças neurotípicas ou portadores de necessidades específicas.

A revisão integrativa de literatura realizada nas bases de dados das plataformas Scielo e Lilacs, permitiu perceber que não há um número significativo de trabalho que pontualmente tratam da inclusão de alunos no TEA em turmas de educação infantil, bem como pesquisas em que a atividade de brincar cuja metodologia de desenvolvimento social no contexto escolar, tivesse como centralidade perspectiva da teoria histórico-cultural.

Tais evidências (a ausência de um número significativo de estudos que mencionem a necessidade da intervenção na educação infantil e estudos que tenham a teoria histórico-cultural como fundamentação teórico-metodológica), justificam a elaboração do produto proposto por esta dissertação (cartilha digital, em formato de e-book, com orientações e informações acerca dos Transtornos do Espectro do Autismo, tendo a teoria de Vigotsky como centralidade), pois consideramos que o brincar influi significativamente tanto no desenvolvimento pré-existente como também na aprendizagem, que devem ser entendidos como dois processos indissociáveis, pois são interligados e interdependentes (VIGOTSKY, 2008).

Na educação infantil, a criança precisa ser estimulada na zona proximal de desenvolvimento, que corresponde a distância entre o nível real (capacidade já adquirida para realização de atividades) e o nível potencial (realização de tarefa sob orientação de um adulto ou companheiros mais capazes), para auxiliar na viabilização dos processos que estão em amadurecimento nos alunos. Não basta submeter os alunos às condições ideais e esperar que ele faça sozinho, o professor deve procurar mediar sempre que necessário para a qualidade e garantia da aprendizagem.

Sendo assim, os poucos trabalhos que consideram a ação do brincar, não a trata como uma ferramenta de educação intencionalmente organizada para impulsionar o desenvolvimento infantil e, ainda não considera os processos de internalização, que é o resultado das experiências vividas por meio das brincadeiras que impulsionam a criança para resolução de problemas específicos de suas etapas de desenvolvimento, pois para a referida teoria, a brincadeira estabelece a mediação do contexto social com o desenvolvimento infantil.

5.3 Inclusão escolar e formação de professores no TEA

A importância do trabalho integralizado, inclusive com a participação dos próprios indivíduos no TEA, parece não ser consensual por parte dos especialistas (BIALER, 2015).

Giaconi e Rodrigues (2014) ressaltam tal realidade e afirma que há muito ainda se arrasta no âmbito dos cursos de pedagogia a necessidade de esclarecer aos graduandos, logo no início da formação, as responsabilidades que terão como mediadores. Outro aspecto relevante mencionado pelos autores foi a falta de conhecimento dos discentes sobre as especificidades do trabalho que irão desempenhar, considerando-se a diversidade que hoje se apresenta no cotidiano escolar.

Para os autores, está realidade apesar de antiga, ainda está presente nas escolas brasileiras, necessitando de abordagens que apontem os detalhes e especificidades, não só de modo crítico, mas, sobretudo por meio de ações concretas e objetivas a fim de que seja mudado os cursos de graduação.

Já Benitez e Domeniconi (2014) identificaram ações de capacitação destinadas à agentes de educação, pais e professores tanto de ensino especial como regular, tendo como finalidade ampliar as discussões da inclusão na sociedade e não somente trazê-las para a esfera escolar. A presença dessas ações e seus efeitos constituem sem dúvida uma perspectiva significativa e promissora para o avanço no sentido de contemplar com a capacitação de todos os atores sociais que atuam no processo de inclusão.

Um aspecto importante a ser considerado são os frequentes prejuízos acarretados pela falta de conhecimento para lidar com a inclusão educacional e social (APRIGINO E SALOMÃO 2014). Para os autores, não é uma questão desconhecida, muito pelo contrário, os autores mencionam que os docentes reconhecem os prejuízos acarretados pela ausência de conhecimento específico para militar na questão da inclusão.

Ainda com relação ao assunto problematizado, é importante não perder de vista que o profissional em exercício pode ser responsável pela educação de alunos portadores de necessidades especiais resultantes de deficiências de natureza variada, o que certamente demanda uma capacitação aprofundada e especializada que vai muito além daquela suficiente para educar alunos sem qualquer necessidade específica.

Ao analisar o discurso de professores e alunos diagnosticados no TEA, a pesquisa feita por Rodrigues, Moreira e Lerner (2012) apontou a falta de conhecimento por parte dos professores ao assumirem a posição na escolarização desses alunos. Os resultados encontrados por esses autores, não são surpreendentes tendo em vista que a maioria dos educandos com necessidades específicas ainda não dispõem de educadores completamente e adequadamente capacitados, ficando a maioria desses educandos a mercê de uma educação despreparada, o que pode resultar nenhum avanço ou avanços imprevisíveis.

Como salientaram Barbosa e Contil (2011) o processo de inclusão não está fechado à uma classe profissional, mas proporciona oportunidade a classes distintas desde que possuem o mesmo alvo. O primeiro obstáculo é que em determinadas formações profissionais, há carência de vivência prática com a realidade ainda

durante a capacitação. O segundo, é que sendo os profissionais de áreas distintas, mesmo que o alvo seja o mesmo, pode haver algumas divergências doutrinárias de suas formações distintas.

Ainda que a avaliação e ampliação do uso de novas metodologias sejam uma realidade para a adequação as demandas contemporâneas, não se pode negligenciar que toda intervenção apresenta vantagens e desvantagens. Sobre essa questão o trabalho de Santarosa e Conforto (2015) comparou as diferenças entre dois instrumentos de tecnologia computadorizada digital, evidenciando a vantagem do *tablet* em relação ao *leptop*. Em decorrência, os autores apontaram os possíveis malefícios dessas metodologias na sede dos distúrbios dos educandos com necessidades específicas, carecendo de maiores avaliações. É possível que haja implicâncias nocivas principalmente quando a competição entre o mundo real para o virtual.

A proposta de Favoretto e Lamônica (2014), que menciona o uso da tele-educação para transmissão de informações específicas de caráter pedagógico, deve ser exaltada como iniciativa de impacto, tendo em vista as vantagens desse meio como difusor da informação à distância e a possibilidade de gravação para uso em tempo conveniente. Um aspecto que não deve ser desconsiderado é que, toda informação transmitida mesmo por essa ferramenta, não dispensa uma tutoria ou uma orientação para garantir que a mesma seja transformada em conhecimento na área da cognição do aluno. Dessa forma, pode-se perceber que por mais tecnologia que se tenha durante um processo pedagógico, a presença do educador bem preparado e adequadamente capacitado é insubstituível.

Outro aspecto importante a ser mencionado, são as análises realizadas por Lemos, Salomão e Ramos (2014). Ao estudar as interações sociais de crianças no TEA em escolas regulares, os autores perceberam como os alunos respondem a interação com pessoas, objetos e contextos, para daí proporem a mediação escolar. Essa condicional deve ser sempre considerada quando se objetiva uma proposição e um planejamento de mediação escolar, pois a falta de levantamento e análise dos elementos envolvidos no contexto podem resultar em propostas equivocadas, sem previsão de resultados adequados aos objetivos da mediação escolar.

O estudo de Gomes e Mendes (2010) relativo a realidade em torno da escolarização inclusiva de alunos no TEA na rede pública de Belo Horizonte permitiu perceber a ausência de mediação pedagógica, resultando em eficiência abaixo do desejável, apesar haver garantia das matrículas. Portanto, não basta haver garantia de matrícula, sem a garantia das condições de ensino com a adequação pedagógica.

A pesquisa conduzida por Santos e Santos (2012b) explicita as percepções dos professores em relação ao TEA: falta de familiaridade com assunto, a ponto de imperar dúvidas sobre sua origem, o que explica as diversas e irreais conceituações de TEA por parte dos educadores. Para os autores, essa realidade será transformada com políticas que fomentem a educação continuada voltada para a capacitação especializada, portanto, a formação para além daquela oferecida pela graduação.

Miccas, Vital e D'antino. (2014), em pesquisa realizada com alunos de uma escola especial de São Paulo, mencionaram que o ambiente escolar foi classificado como fundamental para que ocorra um aprendizado significativo com tais crianças. Os autores ressaltam que não basta manter o foco nas ações humanas sem que haja adequação do ambiente para que todos os demais componentes do processo funcionem eficientemente.

Outro aspecto relevante para o processo de formação para quem atua com alunos do TEA, é a participação junto à equipe multidisciplinar, conforme estudo realizado por Barba e Minatel (2013). Para os autores, a ação de profissionais da terapia ocupacional contribui na articulação do trabalho, auxílio, percepção e identificação das necessidades individuais de cada criança, ao avaliar e construir conjuntamente com a equipe pedagógica, estratégias e ações na adaptação de materiais. Portanto, esse profissional deve ser considerado indispensável na integração de uma equipe multidisciplinar escolar.

O diálogo entre as professoras que atuam na inclusão e a equipe terapêutica dos alunos incluídos se faz necessário para haver troca de conceitos e organização de metas individuais de cada aluno. A tríade escola, família e terapia precisam estar sincronizada e trilhar os respectivos planos de ação para o sucesso da inclusão

escolar, conforme aponta estudos de Bastos e Kupfer (2010). Sem a sincronia da referida tríade, certamente ocorrerá o risco dos objetivos não serem alcançados. Nesse caso, além dos prejuízos materiais, pode ocorrer perda da oportunidade de adequar os benefícios no melhor momento para o aluno com necessidade específica.

Com base na revisão integrativa de literatura realizada e análise crítica pormenorizada, foi possível verificar a escassez de abordagens sobre os temas estudados, seja o transtorno do espectro do autismo, o brincar, a inclusão escolar no cenário da educação infantil e a formação específica de professores. Dessa forma, procurou-se aferir e inferir sobre o que de fato está publicado e o que está subentendido na literatura, concluindo-se que entre as várias necessidades indispensáveis para conjugar de maneira mais adequada esses temas, necessário são ferramentas operacionais pedagógicas.

Assim, percebemos a necessidade de apresentar um material didático cuja ação propõe a construção de um e-book visando contribuir com os profissionais que atuam na inclusão escolar de alunos no TEA no cenário da educação infantil, por meio da metodologia do brincar e fundado na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky como promotora do desenvolvimento social.

6 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO PARA A ÁREA DO ENSINO

Como resultado da pesquisa, a proposta de intervenção está fundada em uma cartilha digital, em forma de e-book, contendo situações do cotidiano escolar, com as informações acerca dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), bem como propostas de intervenções pedagógicas para professores que atuam na educação infantil por intermédio do brincar.

Este material tem como objetivo o auxílio na orientação de profissionais de educação ao lidar com alunos que se apresentem o TEA, permitindo a esses um melhor aproveitamento acadêmico e integração social. Este produto será enviado às instituições de ensino por meio das secretarias municipais de educação, de cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física, além do curso técnico em Magistério.

O conteúdo do referido produto foi constituído por seis etapas: a primeira a introdução, que trouxe ao leitor a justificativa e os objetivos do material. A segunda etapa trouxe a abordagem do brincar na perspectiva teórica histórico-cultural e o conceito de desenvolvimento preconizado por Vigotsky, que é o arcabouço teórico que fundamenta a proposta de trabalho.

A terceira etapa aborda as recomendações acerca dos transtornos do espectro do autismo no contexto escolar, orientações sobre a ética e a confidencialidade do diagnóstico, a conscientização da comunidade escolar, a necessidade de adequar o currículo escolar assim como a rotina da sala de aula ou outro espaço de aprendizagem e por fim a comunicação efetiva com a família.

Na quarta etapa deste produto, foram abordadas as habilidades sociais básicas e primárias no TEA, as quais sustentarão às possíveis aprendizagens secundárias, além de como o professor deverá verificar a aquisição de cada uma. São elas: o **contato visual**, a **comunicação**, a **atenção compartilhada** e a **flexibilidade** na participação e variação de atividades.

A quinta etapa é uma orientação em como utilizar esta cartilha, seguindo quatro etapas: **Identificar** o estágio do aluno no TEA, **escolher a habilidade social** a ser trabalhada, que será o objetivo da atividade, **adaptar a atividade** de forma a

torná-la mais estimulante à criança e, por fim, **anotar as questões relevantes** após a realização de cada atividade.

Para finalizar, o produto apresenta sugestões de brincadeiras acompanhadas das seguintes informações: objetivo, habilidade desenvolvida e os materiais utilizados para realizá-las.

7 CONCLUSÃO

A legislação assegura a educação como um direito de todos, mas, isso não significa que somos todos iguais. Porém, todos têm direito a um ensino de qualidade que atenda às necessidades educacionais especiais específicas de cada um. Dessa forma, é imprescindível entender que a inclusão não é um fato, mas um processo, lento, contínuo, sem volta, e incluir um aluno com necessidades educacionais especiais vai muito além da ação de inseri-lo na sala de aula regular, ou construir rampas de acesso.

Para que a inclusão aconteça é preciso fazer esse aluno participativo do processo ensino aprendizagem, uma vez que incluir de forma precária significa negar ao cidadão um direito fundamental e, ao mesmo tempo, criar uma outra forma de exclusão. Aceitar e valorizar as diferenças, então, é o primeiro passo para um processo verdadeiramente inclusivo.

A escola e o professor não podem mais pensar sua prática pedagógica fora da perspectiva da inclusão. É preciso assumir a condição de professores dentro do universo da sala de aula e buscar, na diferença, novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, valorizando o que cada um tem de melhor, a sua potencialidade.

Considerando as discussões explicitadas ao longo do estudo, buscamos explicitar que a educação se dá num contexto de relações entre pessoas e, tais relações são fatores decisivos no processo ensino aprendizagem, tanto para o sucesso, como para o fracasso escolar.

Com a elaboração do presente trabalho, observamos a necessidade de se criar ferramentas pedagógicas que apoiem a prática docente na educação infantil, e ainda sustentem na realização de inclusão de alunos nos transtornos do espectro do autismo (TEA).

Os achados da pesquisa apontaram que o brincar vem sendo utilizado como recurso de promoção social em indivíduos no TEA, no entanto está sendo utilizado predominantemente em terapias multiprofissionais, e pouco explorado no cenário escolar.

A política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva pouco abarca ferramentas pedagógicas para operacionalização da inclusão de crianças no TEA em turmas de educação infantil, e segundo a narrativa dos próprios docentes, estes não se sentem seguros e desconhecem o conceito do TEA e suas formas de intervenção na escola.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Victor M.; MORENO, Ana; RAMOS, Victoria; QUINTANA, Adelia; ESPINO, Olga. **Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento infantil**. São Paulo: Editora Santos. 2003.

AGIPRINO, C. SALOMÃO M. R.. **Autismo e síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas**. Revista Psicologia em Estudo, vol. 19, n.01, p. 103-114, março 2014.

AMARO D. G.; MRECH, L. M. Avaliação de um programa de formação de educadores para uma prática inclusiva: motivação para uma pesquisa na pós-graduação. *In. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, VIII, Águas de Lindóia SP, 2005, Anais...UNESP São Paulo, 2005.*

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Editor). 2001.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**.6.ed.São Paulo: Atlas,2004.

ANDRADE Y. C. Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista ensino superior Unicamp**, julho 2012.

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR**. 4. ed. Editora Artmed: São Paulo. 2002.

_____. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. 5. ed. São Paulo: Editora Artmed. 2014.

ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5, **Rev. Bras. De Ter. Comp. Cogn.**, v. 16, n. 1, 67-82, 2014.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista brasileira de educação especial**, v. 19, n. 1, p. 107-120, março, 2013.

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

BARBA, P. C. S. D.; MINATEL, M. M. Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão de crianças com autismo. **Cadernos de terapia ocupacional**, v. 21, n. 3, 2013.

BARBOSA, A. J. G.; CONTIL, M. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 231-234, dezembro, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA. 2009.

BASTOS M.B., KUPFER, H. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Revista Estilos Clín.**, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

BENITEZ, P.; DOMENICONI L. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 371-386, setembro, 2014.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Revista psicologia escolar e educacional**, v. 19, p. 485-492, dezembro, 2015.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 59, n. 3, julho, 2012.

BOTELHO, L. L. CUNHA. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Soc**, v. 5, n. 11, p. 121-36, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 29/04/2015

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 Abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de educação especial**. 1994.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; KNAFL K. A. (eds). **Revisão sistemática e meta-análise**. 2006. Disponível em: www.metodologia.org/meta1.PDF, Acesso em 20.jun.2016.

CAMARGO S. P. H.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Revista psicologia social**, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr., 2009.

_____.; _____. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Revista psicologia teoria e pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, set., 2012.

CAMARGOS, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento.** Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda. 2013. 400 p.

CARVALHEIRA, Gianna; VERGANI, Naja; BRUNONI, Décio. **Genética do autismo.** Rev. Bras. Psiquiatria, n. 26, p. 270-272, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos Is.** Meditação: Porto Alegre. 2005.

CASA CIVIL. Presidência da República. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012:** LEI BERENICE PIANA. Brasília DF: Presidência da República, 2012. 3 p. Disponível em: <<http://db.tt/LrHA3T4g>>. Acesso em: 08 Maio 2015.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes. 1998.

CHICÓN, J. F.; SÁ, M. C. S.; SILVA, A. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para inclusão. **Rev. Movimento**, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr-jun, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazém do Ipê. 2005.

DILAVORE P. C. **Autism diagnostic observation schedule:** Manual. Los Angeles, C. A. Western Psychological Services. 1999.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes. 2009.

FACION, J. R. **Transtornos Invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento:** reflexões sobre um modelo integrativo. BRASÍLIA: CORDE. 2002.

FAVORETTO N. C., LAMÔNICA, D. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro do autístico. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan.-mar, 2014.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva.** Editora: DP&A. 2008.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2001.

FRANCELIN, M. A. S.; MOTTI, T. F. G.; MORITA, I. As implicações Sociais da Deficiência Auditiva Adquirida em Adultos. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 19, n. 1, p. 180-192, 2010.

GALUCH, M. B.; SFORNI, M. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr., 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO. 2009.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Revista Educação Real**, v. 39, n. 3, p. 687-705, set., 2014.

GIKOVATE, C. **Diagnóstico e intervenção no transtorno do espectro do autismo.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

GILLBERG, C. Autism and related behaviours. **Journal Intellectual disabilities**, n. 37, p. 343-372, 1993.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

_____; _____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2012.

_____; _____. O papel da universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, 2007.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda. 1962.

GOLDSTEIN, A. **O autismo sob o olhar da terapia ocupacional: um guia de orientação para pais.** São Paulo: Casa do novo autor. 2009.

GOMES, C. G. S.; MENDES, B. Escolarização Inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, v. 16, n. 3, p. 375-396, set-dez, 2010.

GRAEFF, L. Instituições totais e a questão asilar: uma abordagem compreensiva. **Estudos interdisciplinares do envelhecimento.** Porto Alegre, v. 11, p. 9-27, 2007.

HILL, E. L. Executive dysfunction in autism. **Trends Cogn Sci**, v. 8, n. 1, p. 26-32, Jan, 2004.

JORDAN, R. Social play and autistic spectrum disorders. A perspective on theory, implications and educational approaches. **Autism**, v. 4, n. 7, p. 391-399, 2003.

KANNER, L. Atutistic disturbances of affective contact. In: DONNELAN, A. M. **Classics readings in autism**. New York: Teachers College Press. 1985.

KASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA.1997.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Editora UFPR: Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul/set, 2011.

KEEN, Deb; RODGER, Sylvia ; DOUSSIN, Kim; BRAITHWAITE, Michelle . A pilot study of the effects of a social-pragmatic intervention on the communication and symbolic play of children with autism. **Autism**, v. 1, n. 11, p. 63-71, 2007.

KITSON, Neil. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

KLIN, Ami; SAULNIER, Celine; TSATSANIS, Katherine; VOLKMAR, Fred R. Clinical Evaluation in autism spectrum disorders: Psychological assessment whitin a transdisciplinary framework. 2005. IN: VOLKMAR, F.R.; PAUL, R.; KLIN, A.; COHEN D. (org). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 3. ed. Hoboken.

KLINGER, Ellen Fernanda; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Análise clínica do brincar de uma criança de uma criança do espectro autista. **Rev. Dist. Comun.** v. 27, n. 1, p. 15-25, março, 2015.

_____; _____. O brincar e a relação objetal no espectro autístico. **Revista de Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 191-206; jan-abr, 2013.

LAMPREIA, C. **Autismo: manual ESAT e vídeo para o rastreamento precoce**. Rio de Janeiro: Ed.Loyola, PUC. 2013.

_____; LIMA, M. M. R. **Instrumento de Vigilância precoce do autismo manual e vídeo**. Edições Loyola, PUC: Rio de Janeiro. 2008.

LEAR, K. **Help us learn: A Self-Paced Training Program for ABA**. 2. ed. Canadá. 2004.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R; RAMOS, C. S. A. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 20, n. 1, Marília, jan-mar, 2014.

LONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

LORD, C. Autism Diagnostic Interview – Revised. **Journal of Autism Disorders**, v. 24, n. 5, 1994.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. In: MANTOAN, M. T. E. **Revista da educação especial.** Brasília: MEC\Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, out. 2005.

MARQUES, D. F; BOSA, C. A. Protocolo de avaliação de crianças com Autismo: Evidencias de Validade de Critério. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.**, v. 31, n. 1, p. 43-51, Jan-Mar, 2005.

MARTINS, L. A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, Kátia R. Moreno; JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Editora Mediação, p. 51-63, 2011.

MATURANA, L. L. D. Educação Infantil e ethos lúdico. **Revista Latinoamericana**, Santiago, v. 13, n. 37, p. 85-94, 2014.

MAZOTTA, M. S. **Políticas de educação especial no Brasil:** da assistência aos deficientes à educação escolar. 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MELLO S. A.; FARIAS, M. A; A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr, 2010. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 24 Out. 2015.

MELO, S. C. **Inclusão em Educação:** um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasil de Educação**, v. 11, n. 33, set. 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, agosto, 2010.

MICCAS, C.; VITAL, A. F.; D'ANTINO, M. F. Avaliação da funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Rev. psicopedag.**, v. 31, n. 94, p. 3-10, 2014.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 28 Abr 2015.

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

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Paiprus. 1997.

MORGADO, J. C. Democratizar a escola através de currículo: em busca de uma nova utopia... **Ensaio**: avaliação e políticas públicas da educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul/set, 2013.

MORO, M. P.; SOUZA, D. Três análises de linguagem no autismo. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 5, p. 944-955, 2011.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito Encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DPeA. 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 2007.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak editora. 2012.

_____. **Autismo: O que os pais devem saber?** Rio de Janeiro: Wak editora. 2009

PEREIRA et al. **ATA: Escala de avaliação de traços autistas**. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

PIANA, B. **A história de uma lei**. 2012. Disponível em: <www.revistaautismo.com.br/edicao-2/a-historia-de-uma-lei>. Acesso em: 10 Mar. 2016.

PIVEN, J.; PALMER, P.; CHILDRESS, D. Personality and language characteristics in parents from multiple-incidence autism families. **Am J. Med Genet.**, v. 74, n. 4, p. 398-411, jul., 1997.

PLETCSH, M. D. A formação do professor para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. Editora UFPR: Curitiba, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 Set. 2015.

PLETCSH, M. D. **Educação inclusiva e educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. EdUERJ 2005, vol. 32, n. 02

REDIG, A. G. Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista. **Rev. ed. esp.**, v. 38, p. 65-77, 2010.

ROCHA, R. C. **Distúrbios da aprendizagem**. 4. Ed. São Paulo: Ática. 2003.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre Educação. Editora: Summus. São Paulo. 2006.

RODRIGUES, I.; MOREIRA, D.; LERNER, G. A. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Rev. Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, abril, 2012.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representações simbólicas e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**, v. 37, n. 4, p. 355-361, dezembro, 2015.

SABOIA, C. O brincar precoce do bebê como indicador de riscos de sofrimento psíquico. **Revista estilos Clínicos**, v. 20, n. 2, p. 181-193, ago, 2015.

SANDRONI, G. A., CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D. Avaliação da evolução do perfil motor de pré-escolares com necessidades educativas especiais após intervenção psicomotora breve. **Rev. psicoped.**, v. 32, n. 97, p. 4-13, 2015.

SANINI, C., BOSA, C. **Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora**. Revista Estudos de Psicologia vol.20 n.3 p.173-183, setembro 2015.

_____.; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 99-105, março, 2013..

_____.; _____.; _____. Competência social e autismo: o papel do contexto das brincadeiras com pares. **Rev. Psicol. Teor e Pesq.**, v. 29, n. 1, Brasília, jan-mar, 2013.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com TEA. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015.

SANTOS M. A.; SANTOS, V. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 364-372, agosto, 2012a.

SANTOS, T. C. C.; SANTOS, M. A. **Educação Inclusiva: prática de professores frente à deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012b.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Rev. crít. cienc. soci.**, 2002.

SAULNIER, Celine; QUIRMBACH, Linda; KLIN, Ami. Avaliação clínica de crianças com transtornos do espectro do autismo. IN: SCHWARTZMAN & ARAÚJO, C. A. (org.), **Transtornos do Espectro do Autismo.** Memnon: São Paulo. 2011.

SAWAIA, B. B. (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

_____. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (org.). **Transtornos do Espectro do Autismo,** São Paulo: Memnon. 2011.

SILVA M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.o.ces.metes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso em: 20 Ago 2015.

SILVEIRA, R. C. C. P. **O cuidado de enfermagem e o cateter de Hickman: a busca de evidências.** 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

SIMIEMA, J. Estereotípias motoras e autismo infantil. IN: ASSUMPÇÃO, JR F. B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas.** São Paulo: Atheneu. 2009.

SOUZA, S. B. A queda do Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos Estudos.** Cebrap. São Paulo: 47, p. 103-124. 1997.

SUPLINO, M. **Vivências inclusivas de alunos com autismo:** Rio de Janeiro: Diferenças. 2009.

SUSSMAN, F. **More than words**. Canada: The Beacon Herald Fine Printing Division. 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 Ago 2015.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKY, L. S; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone. 2008.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed., São Paulo: Ícone. 2006.

WILLIAMS, C.; WRIGTH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger**. São Paulo: Mbooks. 2008.