



BRUNA LAMIM DE SOUSA

**INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS,
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

**INCONFIDENTES – MG
2014**

BRUNA LAMIM DE SOUSA

**INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS,
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito de conclusão do curso de Graduação em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador (a): Melissa Salaro Bresci

**INCONFIDENTES – MG
2014**

BRUNA LAMIM DE SOUSA

INCLUSÃO, AUTISMO E EDUCAÇÃO: PERCURSOS HISTÓRICOS,
TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Data da aprovação: 07 de novembro de 2014.

Prof^ª. Ma. Melissa Salaro Bresci (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes)

Prof^ª. Dra. Flaviane Aparecida de Sousa (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes)

Esp. Carla Pacheco Govêa (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo milagre da vida e por tornar tudo isso possível.

Aos meus pais Nilva e José, que estiveram presentes em todos os momentos, que souberam entender as minhas ausências, me acompanhando a cada passo desta trajetória e, que, juntamente com minha irmã Thaís me ensinaram o significado da palavra família.

Aos alunos do 2º Ano D do Ensino Fundamental do Centro Educacional Municipal “Américo Bonamichi” de Inconfidentes-MG, que despertaram em mim a cada dia de trabalho o verdadeiro valor de ser professora.

Aos meus eternos amigos Lucas, Leonardo, Patrícia, Suellen, Eduardo e Rita. Durante esse tempo fomos colegas, amigos e até irmãos, choramos e sorrimos muitas vezes juntos e isto nos fez pessoas diferentes e inesquecíveis.

A minha orientadora Melissa, pelo acompanhamento, palavras, conselhos, broncas e principalmente paciência.

Muito obrigada!

Somos todos autistas, a gradação está nos rótulos

Scheilla Abbud Vieira

Quando eu me recuso a ter um autista em minha classe, em minha escola, alegando não estar preparada para isso, estou sendo resistente à mudança de rotina.

Quando digo ao meu aluno que responda a minha pergunta como quero e no tempo que determino, estou sendo agressiva.

Quando espero que outra pessoa de minha equipe de trabalho faça uma tarefa que pode ser feita por mim, estou usando-a como ferramenta.

Quando, numa conversa, me desligo “viajo”, estou olhando em foco desviante, estou tendo audição seletiva.

Quando preciso desenvolver qualquer atividade da qual não sei exatamente o que esperam ou como fazer, posso me mostrar inquieta, ansiosa e até hiperativa.

Quando fico sacudindo meu pé, enrolando meu cabelo com o dedo, mordendo a caneta ou coisa parecida, estou tendo movimentos estereotipados.

Quando me recuso a participar de eventos, a dividir minhas experiências, a compartilhar conhecimentos, estou tendo atitudes isoladas e distantes.

Quando nos momentos de raiva e frustração, soco o travesseiro, jogo objetos na parede ou quebro meus bibelôs, estou sendo agressiva e destrutiva.

Quando atravesso a rua fora da faixa de pedestre, me excedo em comidas e bebidas, corro atrás de ladrões, estou demonstrando não ter medo de perigos reais.

Quando evito abraçar conhecidos, apertar a mão de desconhecido, acariciar pessoas queridas, estou tendo comportamento indiferente.

Quando dirijo com os vidros fechados e canto alto, exibo meus tiques nervosos, rio ao ver alguém cair, estou tendo risos e movimentos não apropriados.

Somos todos autistas. Uns mais, outros menos. O que difere é que em uns (os não rotulados), sobram malícia, jogo de cintura, hipocrisias e em outros (os rotulados) sobram autenticidade, ingenuidade e vontade de permanecer assim.

RESUMO

O portador de necessidades especiais sempre sofreu discriminações ao longo da história. A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular é um processo dependente de todos os participantes no desenvolvimento de ações inclusivas, principalmente no ambiente escolar. Portanto, o objetivo do presente estudo consiste em discutir a realidade da inclusão brasileira em um contexto determinado. Este objetivo fragmenta-se nos seguintes objetivos específicos: analisar os processos de inclusão escolar e suas interpretações, conhecer as principais características do autismo e suas implicações nas atividades escolares e observar, com estudo de campo, a análise do progresso de um aluno do segundo ano do Ensino Fundamental. Para esta análise foi utilizada uma abordagem humanista, considerando-se os avanços e regressos como parte de um processo maior, que vem a culminar no aprimoramento intelectual do estudante. A realização da pesquisa consiste em levantamentos bibliográficos sobre o que deve acontecer no espaço escolar para que se tenha a inclusão no ensino regular, com base no que é garantido pela legislação brasileira. Num segundo momento, análise do progresso de um aluno autista em uma turma de ensino regular do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Inconfidentes - MG. A inclusão de autistas é algo novo na sociedade e por isso é preciso mais estudos que tragam informações para auxiliar os profissionais da educação. O autista é um portador de necessidades educacionais especiais, portanto é necessário um acompanhamento especializado e individual para a promoção de seu desenvolvimento. Este desenvolvimento é intrinsecamente ligado à perspectivas que consideram o aluno como centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. Entende-se, nesse sentido, que a aprendizagem, para ser efetiva e carregada de múltiplos significados, deve estar constantemente conectada à percepções práticas e sensoriais. Aproximar o aluno do conhecimento é algo muito importante, mas quando fala-se sobre aprendizagem de alunos autistas esta aproximação, concretizada por metodologias manipulativas, torna-se completamente indispensável. Mediante os estudos, observa-se que, é preciso uma mudança em todo o sistema educacional. E, embora os professores apresentem iniciativa e determinação, é preciso prepará-los e capacitá-los, pois não possuem conhecimento adequado para lidar com autistas em sala de aula, não tendo bases para desenvolver um trabalho eficaz com toda a turma. Porém, é dever do professor e dos órgãos responsáveis pela educação a busca e a oferta por cursos de formação continuada, uma vez que ainda em quantidade pequena, estes alunos já se fazem presentes nas salas de aula.

Palavras-chaves: Inclusão escolar. Portador de necessidades especiais. Autismo.

ABSTRACT

The special carrier needs always suffered discrimination throughout history. The inclusion of children with disabilities in mainstream education is a process dependent on all participants in the development of inclusive actions, especially at place school. Therefore, the aim of this study is to discuss the reality of Brazilian inclusion in a given context. This aim to fragment on these specific objectives: to analyze the processes of educational inclusion and their interpretations, to know the main features of autism and its implications in school activities and to observe, with field study, analysis of the progress of a student's second year of Elementary School. For this analysis was used a humanistic approach, considering the advances and returns as part of a larger process, which is to culminate in intellectual improvement of the student. The research consists of bibliographic study about what should happen at school in order to have the inclusion in mainstream education, with base on what is guaranteed by Brazilian law. Secondly, analysis of the progress of an autistic student in a regular school group of the second year of Elementary School of a public school in the city of Inconfidentes - MG. The inclusion of autistic is something new in society and therefore more researches are necessary to bring information to help education professionals. The autistic is a carrier of special educational needs, therefore is necessary a specialized and individual support for the promotion of your development. This development is intrinsically linked to prospect that consider the student as the center of the whole process of teaching and learning. Understanding, in this sense, that learning to be effective and laden with multiple meanings, must be constantly connected to the practices and sensory perceptions. Approaching the student of the knowledge is very important, but when we speak about the learning autistic students this approach, achieved by manipulative methods, it is completely indispensable. Through the studies, it is observed that, is needed a change in the entire education system. Although teachers have initiative and determination, is necessary to prepare them and to enable them, therefore they do not have adequate knowledge to deal with autism in the classroom, having no basis to develop a work effective with the whole class. However, it is the duty of the teacher and of the offices responsible for education the search and the offer of continuing education courses, since even in small quantities, these students are already present in the classroom.

Keywords: School inclusion. Carrier special needs. Autism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. OS CORPOS DEFICIENTES E A HISTÓRIA.....	11
1.1. Os passos para a educação inclusiva.....	11
1.2. O contexto da pessoa com necessidades especiais no Brasil.....	15
1.3. Movimentos mundiais na luta pela igualdade de direitos.....	19
2. O AUTISMO.....	22
2.1 Definindo o autismo.....	22
2.2 Manifestações do autismo.....	23
2.3 Diagnóstico.....	24
2.4 Instrumentos para diagnóstico.....	25
3. INCLUSÃO ESCOLAR DE AUTISTAS.....	30
3.1 O legal	30
3.2 A escolarização de autistas.....	32
3.3 Estudo de caso.....	34
3.3.1. Descrição do aluno.....	34
3.3.2 A matemática e o autista.....	35
3.3.3 As observações.....	36
3.3.4 Materiais.....	36
3.3.5 As atividades.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXOS.....	57

INTRODUÇÃO

O interesse pela questão da inclusão escolar emergiu da experiência como professora recém-formada, através do encontro com uma criança autista incluída na sala de aula regular. Este encontro fez com que a prática se constituísse em meio a dúvidas e incertezas.

Sempre surgiam as lembranças dos estudos na graduação, evidenciando a maior realidade da educação: a escola é para todos. Todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver. Mas as dúvidas eram fartas, mesmo sabendo que o aluno teria uma professora de apoio. Diante de inúmeras incertezas, surgiam os questionamentos: O que fazer? Como contribuir no desenvolvimento desta criança?

Estes questionamentos culminaram com a busca de conhecimentos, na tentativa de compreender melhor o processo de inclusão, o autismo e o papel do professor no desenvolvimento desses alunos.

Incluir não é apenas matricular o aluno em sala de aula regular. É preciso que haja uma reorganização de todo o sistema de ensino, uma verificação e mudança de planejamento e de metodologias, para que as necessidades dos alunos sejam atendidas, pois a educação é de acesso universal e, quando existe excelência no ensino, atinge a todos sem distinção.

Embora existam documentos importantes que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial, quando se trata de portadores do Espectro Autista, é importante a análise de aspectos relevantes para o entendimento de suas necessidades educacionais. Os alunos autistas não aprendem sem uma devida ajuda, pois possuem uma forma própria, e a opção por uma educação inclusiva implica, antes de tudo, o respeito pela identidade da criança e a flexibilidade para que suas atividades obtenham o sucesso esperado.

Este estudo, basicamente, consistirá em levantamentos bibliográficos sobre o que deve acontecer no espaço escolar para que se tenha a inclusão no ensino regular, com base no que é

garantido pela legislação brasileira. Em um segundo momento, será analisado o progresso de um aluno autista em uma turma de ensino regular do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal.

A presente pesquisa concentra-se em um estudo de caso com uma criança com laudo de Espectro Autista que será denominado aluno A. Serão feitas observações e análises do progresso deste aluno, dialogando com o progresso de outros alunos denominados “normais”, escolhidos aleatoriamente.

Dividido em capítulos, o primeiro descreve um breve histórico sobre os corpos deficientes, enfatizando o contexto do portador de necessidades especiais no Brasil, apontando os movimentos mundiais na luta pela igualdade de direitos.

O capítulo seguinte aborda o Autismo de uma forma geral, destacando suas características, critérios para avaliação e diagnóstico.

O último capítulo descreve a inclusão escolar de autistas, além da legislação que a sustenta e, ainda, o estudo de caso de um aluno autista matriculado e frequente em uma turma de ensino regular e seus resultados, obtidos através das atividades propostas.

1. OS CORPOS DEFICIENTES E A HISTÓRIA

1.1. OS PASSOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A pessoa com deficiência sempre foi considerada como alguém fora dos padrões normais pela ótica histórico-cultural, que sempre ditou para a sociedade critérios para a normalidade. Muitos termos foram usados para identificar pessoas com deficiência e atravessaram décadas buscando assumir um sentido na busca pela superação de preconceitos.

De acordo com os estudos de Gaio (2010), é possível traçar uma linha do tempo desde a sociedade primitiva até os dias de hoje.

Nas sociedades primitivas, percebe-se uma sociedade formada por nômades onde não havia espaço para pessoas deficientes, pois não existia uma estrutura social que pudesse absorvê-los. A falta de recursos no seio das populações primitivas tornava fatais estas deficiências em alguns casos: amputações em vários níveis e membros, cegueira, malformações, surdez, paralisia cerebral, deficiências mentais nos variados graus.

Em uma sociedade primitiva, na qual as relações de produção eram baseadas na coletividade sem recursos materiais e somente com a força do ser humano, o corpo deficiente ficou isolado, sem condições de nela colaborar.

O mesmo ocorria na sociedade grega, na qual se encontrava uma grande preocupação e exploração do corpo saudável, forte e perfeito como uma maneira de o ser humano sobreviver defendendo sua pátria. Em Esparta, uma cidade-estado grega, as classes sociais eram estabelecidas pela desigualdade entre as pessoas, e um cidadão podia a qualquer momento perder suas propriedades e passar para uma classe inferior. O modo de vida espartano propunha desenvolvimento do corpo forte necessário para a proteção da pátria; portanto, crianças que apresentavam deficiência eram eliminadas. A recomendação era que

fossem abandonadas. Outra recomendação era fortalecer o corpo feminino para que gerassem crianças robustas e saudáveis. A sociedade não pensava no ser humano enquanto cidadão possuidor de direitos, mas sim de deveres, sendo que um deles era possuir o corpo perfeito. Assim, os corpos deficientes eram desprezados por uma sociedade que não conseguia enxergar vida em corpos incompletos, mutilados, ou seja, diferentes dos aludidos normais.

Já em Atenas, a sociedade era dividida em classes: cidadãos, estrangeiros e escravos. Havia proibição a maus tratos para qualquer indivíduo da sociedade. A educação era voltada para o refinamento intelectual, ampliando a inserção de sujeitos na sociedade. Mas apesar de os indivíduos disporem de liberdade, no que se refere à educação, também havia grande interesse na busca do corpo perfeito, e assim os deficientes eram marginalizados.

Este período ficou conhecido como período do extermínio, no qual os corpos deficientes foram aniquilados, pois eram destituídos do direito à vida.

No domínio romano, a realidade não foi diferente quanto aos corpos deficientes, seja relacionado ao infanticídio, seja à falta de vitalidade do ser humano. Tiveram eles destaques em atividades de circo, em serviços simples e até mesmo humilhantes. Conforme Gaio (2010) “as meninas cegas vendiam seu corpo, homens cegos e fortes eram remadores, isto quando não eram estimulados a pedir esmolas nas ruas”.

Com o fim dessa sociedade e posteriormente o início do modo de produção feudal, sistema econômico-político que predominou na Idade Média, a infância era vista apenas como uma fase sem importância, não havia uma obrigação nem moral nem social com elas. As crianças eram tratadas com indiferença, e a morte de um grande número de crianças era compreendida como algo previsível.

Segundo Gaio (2010, p.152):

Num período em que a insensibilidade dos seres humanos provocava um ar de conformismo natural em relação à morte em grande quantidade dos recém-nascidos ditos normais, como poderiam os seres humanos sob esta perspectiva de vida admitir algo como o nascimento de crianças com sinais evidentes de fragilidades, deformidades ou deficiências?

Assim, pode-se até tentar compreender o porquê de a morte das crianças deficientes ter sido considerada como a resolução de problemas. Dessa forma, os corpos deficientes sobreviveram sofrendo repetidas formas de discriminação, perambulando pelos campos e cidades em busca de alimento e abrigo.

Na Idade Média, o moralismo cristão-ocidental, que associava a deficiência ao pecado,

ainda continua presente como na Antiguidade; porém, a morte praticada contra deficientes passa a ser substituída pela segregação. Os corpos deficientes passaram a viver em casas, porões e vales.

Com a propagação e solidificação do cristianismo, percebe-se um outro posicionamento em relação ao ser humano, mais justo, mais atencioso, elevando a vida ao posto de direito adquirido de todo ser humano, erradicando os tempos de infanticídio e extermínio dos deficientes. Porém, não houve uma mudança radical em toda a sociedade, pois o que predominou foi o desprezo, a negligência e atitudes de tolerância aos corpos deficientes.

Assim, de acordo com Gaio (2010, p. 154):

Nos evangelhos, os deficientes são fortemente relacionados a castigos ou penitências para pagamentos de faltas ou pecados. Havia uma crença arraigada no povo de que estes males eram consequências da interferência de maus espíritos, ou como um castigo para pagamentos antigos.

Com o advento do cristianismo, a religião e o bem da alma eram colocados em oposição ao corpo, ou seja, a alma tinha mais importância que o corpo, assim como crianças denominadas perfeitas eram superiores às imperfeitas, incompletas. É neste cenário que se materializa o significado de corpo como fonte de pecado, e os corpos deficientes, devido às suas características biológicas diversas, eram relacionados ao afastamento de Deus, ao pecado.

Gaio (2010, p.155) vem para confirmar:

Sendo assim, as referências esporadicamente encontradas, deste período, denunciam a realidade dos corpos deficientes unida ao anjo mau, ao espírito das trevas, a Lúcifer, que tendo se rebelado contra Deus foi precipitado no inferno e desde então empenha-se pela perdição da humanidade.

Com o advento cultural, o Renascimento teve um importante papel na renovação ideária e conceitual, apresentando ideias e atitudes que antecipavam o mundo da modernidade, como o naturalismo, o individualismo e o humanismo.

Desses momentos, o mais importante foi o humanismo, que resgatou o papel importante do ser humano em oposição ao poder. Assim, a sofrida história do corpo deficiente começava a ter fim, iniciando uma época dos primeiros direitos do homem na sociedade.

O início da Idade Moderna apresentou modificações no modo de vida. A produção do capital mudou radicalmente a relação entre as pessoas e o corpo deficiente passou a ser visto como uma disfunção de uma peça, pois o corpo eficiente era tido como uma máquina. Assim, no mundo do consumo o corpo deficiente não tinha espaço.

Na contemporaneidade, caracterizada por formas mais elaboradas do sistema capitalista, destaca-se a influência do sistema capitalista de produção em relação ao erotismo e ao humano, presentes na subjetividade do corpo. A vida humana deixou de ser um complexo fantástico de elementos como beleza, mistério, criatividade e sonhos, para ser um conjunto de hábitos voltados para a produção e consumo, não deixando espaço para a realidade dos corpos deficientes nesta sociedade dirigida pela eficiência do capitalismo.

Com o avanço tecnológico do século XX, a organização da sociedade é modificada. A explosão industrial, a produção científica e o desenvolvimento da informática tornaram a década de 1940 um marco na sociedade.

Conforme Gaio (2010, p. 159):

Evidentemente, além do interesse ideológico que o deficiente desperta, até como fonte de pesquisas médicas, como por exemplo episódios envolvendo prisioneiros de guerra, é preciso admitir que o presente século resgata, pelo menos em parte, a discussão sobre a deficiência enquanto espaço de reorganização da dignidade da vida.

Assim, é nesse período que começam a surgir iniciativas que podem ser vistas como um novo tempo para os corpos deficientes.

Na década de 1960, a pessoa com deficiência era reconhecida como indivíduo excepcional, significando que se tratava de alguém especialmente talentoso, tentando atribuir um sentido positivo aos indivíduos, superando as atitudes preconceituosas. Em pouco tempo, novas expressões surgiram, por exemplo de pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoa especial, na tentativa de apagar o sentido de deficiência.

Segundo Gaio (2010, p.144):

A evolução cultural ocorrida ao longo dos tempos implicou modificações sociais e, conseqüentemente, na construção de uma nova realidade social, não como algo que se inicia do nada mas como resultado de um conjunto de ações acontecimentos que se inter-relacionam e se acrescentam à vida do ser humano.

Em 1981, o Ato Internacional do Deficiente, decretado pela Organização das Nações Unidas, marcou um grande incentivo por parte dos governos na tentativa de levar o mundo a refletir verdadeiramente sobre a problemática dos corpos deficientes, considerando-o como um grupo especial da sociedade.

De acordo com a linha do tempo descrita, percebe-se que houve progresso de um modelo de sociedade, em que a vida humana sofria discriminações, para outro, em que o avanço tecnológico denuncia a preocupação em interferir na realidade para transformá-la, de

modo que facilite a interação dos indivíduos que apresentam dificuldades.

Esta nova visão mostra-se como um processo de libertação dos seres humanos das amarras da repressão corporal, fruto de uma equivocada ideia de corpo perfeito, que impede a sobrevivência do ser humano.

1.2. CONTEXTO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL

A história dos portadores de necessidades especiais foi escrita a partir do seu abandono, do descaso e das poucas iniciativas de inserção na sociedade. Pode-se supor que esses indivíduos eram aprisionados nas casas e até sacrificados, pois eram vistos como criaturas amaldiçoadas, pecadoras, afastadas de Deus.

A defesa da cidadania e o direito à educação das pessoas portadoras de necessidades especiais é uma atitude muito recente na sociedade brasileira.

Dentre vários pensamentos presentes na sociedade brasileira, é possível identificar, no fim do século XIX, a presença de ideias da ciência moderna, apropriadas por vários campos do conhecimento, em meio a uma grande valorização das ciências naturais e a popularidade das teorias evolucionistas, como as desenvolvidas por Lamarck e Darwin.

Segundo Kassir (2010, p.20):

O movimento da sociedade é explicado como parte de uma evolução "natural". Esse modo de conceber o movimento social tem grande aceitabilidade no Brasil, e a partir do início do século XX, deixa de modo mais evidente suas contribuições nos rumos da educação brasileira, trazendo implicações na forma como entender e promover a educação especial.

Portanto, com a valorização do pensamento científico, a última metade do século XIX foi um período fértil de realizações no campo educacional. Nele ocorre a fundação de duas instituições públicas para atendimento de pessoas com necessidades especiais: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que em 1891 passou a se denominar Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos (1856), que cem anos mais tarde passou a denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

No que se refere à preocupação com a educação dos portadores de necessidades especiais, a implantação desses dois institutos pode ser considerada como um ato isolado, pois ainda não há nenhuma legislação educacional, principalmente em relação à Educação

Especial. Somente a Constituição Brasileira de 1824 registra o compromisso com a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos e com a criação de colégios e universidades com ensino de elementos das ciências, belas-letas e artes. Porém, o grupo de todos os cidadãos não inclui a camada de trabalhadores e certamente as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Em 1874, no Hospital Estadual de Salvador-BA, atual Hospital Juliano Moreira, é iniciada a assistência aos deficientes mentais, mas não há informações suficientes sobre o tipo de assistência prestada, se médica ou médico-pedagógica.

A primeira Constituição da República, de 1891, em seu artigo 35, parágrafos segundo e terceiro, dispõe a educação como incumbência do Congresso Nacional, mas não privativamente, cabendo a este incentivar o desenvolvimento das letras, artes e ciências e ainda, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

Percebe-se, assim, uma pequena participação do Estado em relação às responsabilidades educacionais. Diante disso e das poucas ações em relação à Educação Especial, inicia-se a implantação de Instituições privadas, especializadas no atendimento às pessoas com necessidades especiais.

Kassar (2010, p. 23) confirma:

Registros no Ministério da Educação (BRASIL, 1975) apontam o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição particular brasileira. Como as instituições de caráter filantrópico atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas.

Desta forma, as instituições privadas, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com necessidades especiais, apresentam-se na história do atendimento à educação especial como extremamente fortes.

Assim como na Europa dos séculos XVIII e XIX, no Brasil há grande junção de conhecimentos científicos e ideias de modernidade racional no interior das instituições, em conformidade com o discurso liberal da época. Este se refere ao regime de organização social e econômica defendido por John Locke, que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas, apresentando grande preocupação com a defesa da liberdade individual e percepção de relações íntimas entre leis de produção e leis da natureza.

É neste cenário que ocorre tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à Educação Especial como a formação das primeiras classes especiais.

De acordo com Kassir (1999, p. 23), “as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas [...]”.

No entanto, a sociedade não é homogênea e isso vai se evidenciando cada vez mais pela nova sociedade que vai se estabelecendo. Com o crescimento das cidades, principalmente a partir de 1930, há também uma crescente preocupação com a escolaridade da população. De acordo com Kassir (2010, p. 25, 26):

[...] tal preocupação está registrada na Constituição Brasileira de 1934, quando se estabelece, pela primeira vez, como competência da União, como incumbência de traçar as diretrizes da educação nacional (o que vai ocorrer em 1961), ao mesmo tempo em que fica estabelecida como competência tanto da União como dos Estados a difusão da instrução pública em todos os seus graus.

Apesar do aumento do número das escolas públicas iniciadas neste período, percebe-se que o número de crianças com necessidades especiais matriculadas ainda é muito pequeno.

A Constituição Federal de 1937 aduz que a educação é o primeiro dever e o direito natural dos pais e que o Estado colaborará para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. Assim, a educação é entendida como direito de todos, prestada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios e ideias de solidariedade humana.

Apoiada pela legislação e devido a poucas classes de educação especial, é fundada no Rio de Janeiro, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). De acordo com Kassir (1999, p.27):

[...] esta instituição apresenta-se, à sua fundação, como instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública, propondo-se à escolarização das crianças, o que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino.

Portanto, percebe-se que esta instituição desenvolve-se preenchendo as lacunas deixadas pela rede nacional de ensino.

O atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais foi efetivamente abarcado pelo governo federal com a criação de campanhas, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e “tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional.” (Mazzota, 2011, p.53). Destacam-se também a criação Campanha Nacional de

Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, ligada à direção do Instituto Benjamin Constant, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960, que, de acordo com o Decreto nº 48.961, em seu artigo 3º, define seu campo de ação e estabelece que “a CADEME tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Mazzota, 2011, p.55).

Nota-se, no entanto, que a preocupação mais abrangente no país, em relação à Educação Especial, ocorreu em 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). “Podemos apontar como um fator que colaborou para a atenção dispensada à Educação Especial na LDB de 1961 o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização”. (Kassar, 2010, p.28). Com o aumento da população, foi necessário o aumento de escolas públicas e, a partir deste cenário, os poderes públicos demonstram preocupação com os problemas de aprendizagem e conseqüentemente com a Educação Especial.

Segundo a LDB 4.024/61:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Percebe-se, em seu artigo 88, que, ao sugerir a “educação no que for possível”, não há comprometimento em assumir tal educação e isto se justifica, segundo os estudos de Kassar, pelo fato de não haver documentação indicando a criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender esta clientela.

Juntamente com a Constituição Federal de 1988, são publicados a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Constituição Federal de 1988 é caracterizada pela descentralização, na qual divide competências entre estados e municípios, propiciando um afastamento gradativo da esfera federal e valorizando o poder municipal.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) garante proteção e direitos à criança e aos adolescentes. Quanto à atenção aos deficientes, prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”

(artigo 54, inciso III), tal qual preleciona a Constituição Federal.

Em relação a pessoa com deficiência, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), além de apontar a Educação Especial como dever do Estado, na faixa etária de zero a seis anos de idade, propõe em seu artigo 4º, inciso III:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Percebe-se, de fato, uma maior preocupação com esta parcela da população que por muito tempo esteve destituída de seus direitos legais e de sua dignidade.

1.3. MOVIMENTOS MUNDIAIS NA LUTA PELA IGUALDADE DE DIREITOS

Muitas foram as manifestações que surgiram em prol dos direitos humanos. Destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Conforme o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” Assim, inicia-se uma luta pela igualdade de direitos.

É a partir da década de 1960 que a luta pelos direitos humanos se fortalece. Muitos fatores podem ser associados, tais como o avanço científico, um crescente pensar de cunho sociológico e o avanço tecnológico. Esses fatores se refletem conjuntamente nos sistemas educacionais dos mais diversos países, gerando consequências inevitáveis para a educação especial.

Segundo Santos (2000, p. 35):

Por um lado, tem-se a humanidade na luta pela igualdade de valores dos seres humanos e, como tal, pela garantia da igualdade de direitos entre eles. Por outro lado, essa mesma humanidade já não mais comporta a existência da ignorância, seja porque esta pode tornar o ser humano dependente (incapacitado para desfrutar de seus direitos), seja porque ela o exclui de um ritmo de produção cada vez mais vital à crescente competitividade por lhe dificultar o exercício pleno de seus deveres de cidadão de uma humanidade trabalhadora, produtiva, participativa e contribuinte.

Surge assim a necessidade de cidadãos conscientes de direitos e deveres, crescendo,

portanto, a importância da educação e “cresce também, a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possam, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.” (Santos, 2000)

É neste cenário que acontece em 1990 a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação Para Todos, adotando como objetivo o oferecimento de educação para todos até o ano 2000. Conforme afirma, em seu preâmbulo, o texto da Conferência Mundial (1990):

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

De acordo com os estudos de Santos (2000), percebe-se entre os pontos principais de discussão nessa conferência, a necessidade de se promover maiores oportunidades de uma educação duradoura, implicando o estabelecimento de metas claras para aumentar o número de crianças frequentando a escola, a tomada de providências que garantam a permanência da criança na escola e o início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua em seus currículos, por intermédio de seus professores, atividades que correspondam efetivamente às necessidades de seus alunos, das famílias e da comunidade.

Resultante das necessidades citadas acima, surge como consequência imediatamente visível na educação a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais. Outra consequência é notada na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro dessa estrutura de educação para todos. Assim, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, assinam a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados”.

É importante evidenciar que a partir desta Declaração, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a referir-se a “todas aquelas crianças ou jovens cujas

necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

Conforme explicitado, é possível traçar uma linha de pensamento: há aproximadamente quatro décadas, o objeto da educação especial era a pessoa portadora de deficiências. Nesse sentido, a educação especial poderia ser considerada a execução de certos serviços destinados a certa clientela e em um ambiente “especial”, que implicava a existência de dois ambientes paralelos de educação, o regular e o especial. Devidos aos acontecimentos e à progressão histórica dos últimos quarenta anos, a especialidade da educação especial foi colocada em discussão, pois tarefas realizadas já não obtinham tanto êxito em obter respostas eficazes. “A existência de um sistema paralelo de ensino não representa um processo educacional de maior qualidade, muito menos garante a solução dos supostos “problemas” encaminhados às escolas especiais, gerando um fracasso escolar na clientela da educação especial.” (Santos, 2000).

Com a nova concepção de necessidades educacionais especiais, há uma aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que essa nova definição implica que todos possuem, ou podem possuir, necessidades educacionais especiais. Então, não há porque existir dois sistemas paralelos de ensino, mas sim um sistema único, que seja capaz de contribuir para a educação de todo o seu alunado.

Porém, não se trata de abolir nenhum dos sistemas e sim unificá-los em um único que, utilizando práticas diferenciadas, seja capaz de incluir a educação especial na estrutura de educação para todos.

No que diz respeito às práticas educacionais, a Declaração de Salamanca aponta que é preciso reconhecer que a inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana; na educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma igualdade de oportunidades. Ainda, é necessário compreender que escola inclusiva é aquela onde todas as crianças devem aprender em conjunto, independentemente de qualquer diferença ou dificuldade. A escola inclusiva deve reconhecer e responder às necessidades de seus alunos garantindo uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais e estratégias de ensino.

No contexto brasileiro, embora venha cada vez mais afirmando sua concordância com a inclusão na educação, no cotidiano verifica-se uma grande desconexão em relação ao que dita a lei e a prática.

2. O AUTISMO

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há algumas décadas.

Embora seja um assunto tão presente na sociedade, o autismo ainda surpreende pela diversidade de características que pode apresentar.

De acordo com Mello (2004, p. 12):

O autismo intriga e angustia as famílias nas quais se impõe, pois a pessoa portadora de autismo, geralmente, tem uma aparência harmoniosa e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento, com bom funcionamento em algumas áreas enquanto outras se encontram bastante comprometidas.

Por tal fato, é muito difícil entender o que está acontecendo com uma criança quando se percebe que algo não vai bem, e não há causas visíveis e de fácil percepção.

2.1. DEFININDO O AUTISMO

De acordo com Ferrari (2007) “o termo autista origina-se do termo grego *autós*, que significa de si mesmo”.

Pode-se dizer, segundo Ferrari, que o autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação.

De acordo com estudos da Autism Society of American – ASA (1978) (Associação Americana de Autismo), o autismo acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino.

De acordo com os estudos de Ferrari (2007), Leo Kanner, psiquiatra norte-americano, descreve o autismo infantil pela primeira vez em 1943 em seu artigo *Distúrbios Autísticos de Contato Afetivos* e traça as características clínicas do autismo. Dentre elas:

- **Retraimento autístico:** refere-se a uma acentuada ausência de contato com a realidade externa, ou seja, a criança ignora tudo o que vem do seu exterior.
- **Necessidade de imutabilidade:** a criança possui grande necessidade de se manter estável em seu ambiente habitual. Pequenas modificações podem dar origem a manifestações de angústia ou raiva.
- **Estereotípias:** São os gestos que a criança executa de modo rítmico e repetidamente ao longo do dia.
- **Distúrbios da linguagem:** São constantes, mas se revestem de aspectos variados em função da idade e do momento evolutivo do autismo. Quando a criança autista adquire uma linguagem, ela é muito particular, marcada por certas anomalias características, destacando-se: **inversão polinomial:** a criança fala de si mesma na segunda ou terceira pessoa; **repetição ecológica:** a criança repete, de modo quase literal e muitas vezes com a mesma entonação, certas frases ouvidas anteriormente. A criança autista, algumas vezes, sobrecarrega a linguagem podendo, neste caso desenvolver uma nova linguagem por meio de justaposição de palavras cujo significado é exclusivo a ela.

Segundo Ferrari “os distúrbios de linguagem na criança autista são marcados por duas dificuldades: a de empregá-la num registro de significados compartilhados com outras pessoas e a de situar-se como sujeito de seu próprio discurso”. (2007, p. 14)

- **Sensibilidade:** apresentam reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo.

2.2. MANIFESTAÇÕES DO AUTISMO

O autismo pode manifestar-se desde os primeiros dias de vida, mas é comum o relato de pais de que a criança passou por um período de normalidade anteriormente à manifestação dos sintomas.

Normalmente, o que chama a atenção dos pais é que a criança ou é muito calma e sonolenta ou então chora sem consolo durante longos períodos de tempo. Os principais sinais precoces de autismo, de acordo com os estudos de Kanner, são:

- ausência de ligação com a mãe e de interesse pelas pessoas, ou seja, indiferença em relação à voz, ao rosto da mãe e troca de olhares;
- distúrbios de comportamento, ou seja, calma excessiva ou agitação desordenada;
- retraimento dos processos perceptivos, ou seja, indiferença ao mundo sonoro e fixação visual;
- estrabismo variável;
- problemas do sono, como insônias calmas ou insônia com agitação;
- dificuldades na alimentação oral com deficiência de sucção;
- ausência de sorriso diante do rosto de outra pessoa;
- busca ativa de estímulos sensoriais, como por exemplo fixação do olhar na luz e em objetos que giram;
- interesse compulsivo por objetos não comuns, contrastando com o desinteresse geral pelo mundo ao redor;
- ausência de angústia diante de pessoas desconhecidas;
- falta de ansiedade perante a separação de pessoas que normalmente cuidam da criança;
- comportamento da atenção conjunta, ou seja, a criança aponta o objeto e tenta, com o olhar, dirigir a atenção de outra pessoa para esse mesmo objeto;
- ausência das brincadeiras de faz-de-conta;
- distúrbios da linguagem são constantes e os balbucios são ausentes e poucos significativos;
- anomalias do andar, com evitamento total do apoio do pé
- manifestações de autoagressividade.

Porém, somente os sinais não podem afirmar que uma criança é autista. É preciso um diagnóstico mais preciso com especialistas. E um diagnóstico precoce do autismo infantil é fundamental para permitir a elaboração de cuidados educativos e terapêuticos para a criança.

2.3. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico do autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo.

De acordo com Mello (2004, P. 23), “[...] embora às vezes surjam indícios bastante fortes de autismo por volta dos dezoito meses, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses [...]”.

O diagnóstico precoce é importante para poder dar início a uma intervenção educativa especializada o mais rápido possível.

Para um melhor e mais preciso diagnóstico, foram criados alguns instrumentos como escalas, critérios e questionários.

2.4. INSTRUMENTOS PARA O DIAGNÓSTICO

Sabe-se que há graus diferenciados de autismo e conseqüentemente intervenções adequadas a cada tipo de comprometimento. Assim, existem vários diagnósticos para sua classificação.

Segundo Mello (2004, p. 24):

Os mais comuns são a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, ou CID-10, em sua décima versão, e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, da Academia Americana de Psiquiatria, ou DSM-IV.

Ambas atribuem ao autismo a classificação de transtornos invasivos do desenvolvimento, que agrupa o conjunto de desvios e retardos do desenvolvimento das grandes funções psicológicas, especialmente aquelas envolvidas na aquisição de aptidões para as relações sociais e utilização da linguagem.

Para uma melhor compreensão de como é feito o diagnóstico pela DSM-IV e CID-10, seguem anexos, II e III, respectivamente, os questionários utilizados.

Para que se possa afirmar a existência ou não de autismo, é preciso um diagnóstico específico. De acordo com Ferrari, “a evocação do diagnóstico de autismo ou de psicose infantil precoce supõe uma análise somato-psíquica precisa” (2007, p. 73). E esta análise comporta as seguintes etapas:

- Análise clínica

A análise é baseada em um questionário, com informações da criança e em seu recente exame clínico, permitindo classificá-la em:

1. Autismo Infantil

O diagnóstico é baseado nos seguintes critérios:

- a- Surgimento de distúrbios antes dos três anos
- b- Alteração qualitativa das interações sociais

- c- Alteração qualitativa da comunicação e da linguagem
- d- Comportamento, interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

2. Autismo Atípico

Essa forma difere da anterior ante o surgimento mais tardio, depois dos três anos de vida. Os sintomas são frequentemente incompletos e, algumas vezes, há associação de um retardo mental que pode ser severo.

- Análise somática

Diante da suspeita de autismo infantil, deve-se proceder a uma cuidadosa avaliação somática, realizada por um neuropediatra. No exame, deve-se verificar:

1. Presença de anomalia neurológica de antecedentes pré e perinatais.
2. Existência de comicialidade, manifestadas por crises de epilepsia.
3. Avaliação sensorial para verificar a existência de surdez ou distúrbios visuais.
4. Pesquisa genética cuidadosa.
5. Exames médicos necessários que julgar importantes.

- Análise psicológica

Esta análise visa a apreciar o nível intelectual e a capacidade cognitiva da criança e também as características de sua personalidade.

Para que se tenha êxito nesta etapa, são necessários alguns ajustes, como por exemplo, apoio à criança durante a aplicação do teste, explicações com paciência e perseverança e tentativa de reduzir sua ansiedade.

Segundo Ferrari (2007) “a interpretação dos resultados é, no entanto, muitas vezes delicada. Se, por um lado, deve-se levar em conta o conjunto dos itens bem-sucedidos para apreciar o nível geral do paciente, por outro, é também preciso considerar algumas variações no êxito de certos itens [...]”

Dentro desta análise, utiliza-se, ainda de acordo com Ferrari, “três diferentes testes para apreciar o nível de desenvolvimento intelectual da criança” (2007, p. 80).

1. Escala de Brunet-Lezine, que permite a obtenção de um quociente de desenvolvimento médio com a exploração da postura, motricidade, coordenação oculomotora, linguagem e socialização. Compreende o período de um a zero meses de vida e é especialmente adaptada

às crianças com pouca ou nenhuma linguagem.

2. Escalas de Eficiência Intelectual (EEI), provas verbais e não-verbais, que permitem calcular a idade do desenvolvimento verbal e a de desenvolvimento não-verbal. Compreendem o período de três a onze anos de idade.

3. Escalas de Wechsler, permitem o cálculo de QIs verbais, QIs de desempenho e QIs globais.

Foram criadas também algumas escalas com o objetivo de avaliar, do ponto de vista tanto qualitativo como quantitativo, os diversos sintomas e comportamentos de crianças autistas. Porém, “não se deve, contudo, superestimar a importância dessas escalas e é preciso confrontar sempre seus resultados com o do exame clínico”. (Ferrari, 2007, p.82). Mesmo com toda a aparente objetividade das escalas, é preciso levar em conta a situação de aplicação, do avaliador e à sua subjetividade na análise dos sintomas e dos comportamentos. As escalas mais utilizadas, de acordo com estudos de Ferrari são:

1. Escala ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Entrevista Diagnóstica de Autismo): Trata-se de uma entrevista estruturada, realizada com os pais ou cuidadores, e que considera os sintomas atuais apresentados pela criança e seu desenvolvimento. De acordo com a Aguiar (2009):

ADI-R é composta por cinco seções: perguntas introdutórias; questões sobre comunicação (inicial e atual); sobre desenvolvimento social e o brincar (novamente inicial e atual); investigação sobre comportamentos repetitivos e restritos (todos pontuados, tanto para os atuais como para os que sempre aconteceram), e um número reduzido de questões relativas a problemas de comportamento em geral.

Esta entrevista dura cerca de uma hora e meia para crianças de 3 a 4 anos e para crianças mais velhas pode se estender um pouco mais. Ainda segundo Aguiar (2009):

A entrevista é focada em três áreas principais: A. Qualidade da interação social recíproca (incluindo características como comportamento de saudação, compartilhamento de emoções, oferecendo e buscando conforto e o desenvolvimento de amizades íntimas). B. Comunicação e linguagem (incluindo características como uso social, qualidade da interação/troca durante a conversa, linguagem idiossincrática e modo de falar estereotipado). C. Comportamentos repetitivos, limitados e estereotipados (como preocupações incomuns, afeto inadequado, rituais e interesses sensoriais incomuns).

O objetivo da entrevista é investigar o comportamento da criança durante este período

de vida, visto que certas características aparecem nesta etapa.

2. Escala ADOS/PL-ADOS (Autism Diagnostic Observation Shedule – Tabela de Observação para Diagnóstico de Autismo): para um diagnóstico, a criança é colocada em uma situação lúdica padronizada. O seu comportamento é objeto de uma gravação videoscópica e são avaliados quantitativamente. A pontuação de severidade vai de 0 a 3.

3. Escala CARS (Children Autistic Rating Scale – Escala de Avaliação de Autismo Infantil): avalia os sintomas do autismo a partir da observação direta da criança. A avaliação é rápida e adequada a qualquer criança acima dos 2 anos de idade. É composta por 15 subescalas, cada qual delimitando um campo particular. A frequência e a intensidade dos comportamentos é que atribui a nota e isto é de extrema importância, pois possibilita diferenciar o grau de comprometimento do autismo entre leve, moderado e severo.

Conforme Aguiar (2009):

Os 15 quesitos de avaliação são os seguintes: (1) interação com as pessoas, (2) imitação, (3) resposta emocional, (4) uso do corpo, (5) uso de objetos, (6) adaptação à mudança, (7) reação a estímulos visuais e (8) auditivos, (9) a resposta e uso da gustação, olfato e tato; (10) medo ou nervosismo, (11) comunicação verbal, (12) comunicação não verbal, (13) nível de atividade, (14) o nível e a coerência da resposta intelectual e, finalmente, as (15) impressões gerais.

A pontuação atribuída a cada item varia de 1, pontuação dentro dos limites da normalidade, a 4, pontuação que se constata sintomas autísticos graves. O somatório varia entre 15 e 60 pontos e a pontuação para diagnóstico de autismo é 30. (Aguiar, 2004)

4. Escala ERC-A (Échelle d'Évaluation Résumée Du Comportement Autistique - Escala de Avaliação Resumida do Comportamento Autístico): os itens desta escala correspondem sete campos do comportamento, permitindo obter um “retrato comportamental” da criança.

5. Escala de Vineland: é uma entrevista semiestruturada que deve ser preenchida pelos pais, a partir da observação das competências e do nível de atividades da criança na família. São explorados campos como competência na vida cotidiana, socialização e comunicação. A análise é feita de acordo com o desempenho, e o resultado total permite o cálculo da idade de desenvolvimento relativo a cada um dos campos explorados. Esta escala permite também

verificar o grau de autonomia e maturidade do comportamento no cotidiano da criança.

- Análise da Linguagem

As particularidades e níveis de linguagem devem ser cuidadosamente analisados. É preciso avaliar a linguagem espontânea da criança, ou seja, a presença ou ausência de linguagem, as respostas, sejam gestuais ou verbais à linguagem do adulto, prosódia e entonação.

É importante destacar que um diagnóstico só pode fundar-se sobre um conjunto de sinais constatados e, principalmente, sobre a impressão persistente de grandes dificuldades de comunicação por parte das crianças. Portanto, deve-se ser muito sensato e embasado em resultados de um período de observações.

3. INCLUSÃO ESCOLAR DE AUTISTAS

3.1. O LEGAL

Sabe-se que a inclusão centra-se na mudança das instituições e das práticas sociais no sentido de acolher a todos, com respeito às diferenças.

Apesar de se verificar que a possibilidade de inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais tenda a ocorrer mais facilmente naqueles casos que não exigem uma forte reestruturação e adaptação das escolas, ela ainda passa por um lento processo, permeado pela falta de conhecimentos dos professores para trabalhar com esses alunos e pela ausência de um currículo adaptado às necessidades dessas crianças.

Sob a perspectiva de garantir o direito de todas as crianças em idade escolar ao acesso e permanência na escola, a legislação vem se aperfeiçoando.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, define a pessoa com transtorno do espectro autista como aquela portadora de síndrome clínica caracterizada como:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

E ainda, seu artigo 3º estabelece que:

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social.

Porém, sabe-se que somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva, principalmente nas escolas, que historicamente desenvolvem uma prática dominante ainda excludente. Isto deve servir de alerta para a necessidade de agir rapidamente na organização do trabalho escolar de modo a atender a diversidade de ritmos que estes alunos apresentam para aprender, fazendo com que a escola venha a cumprir o seu papel.

De acordo com Serra (2010) “quando se trata da inclusão de autistas, é importante analisar alguns aspectos relevantes para o entendimento das suas necessidades educacionais.” Pesquisas mostram que há muito pouca evidência de sucesso na proposta de inclusão total para alunos autistas e, ainda, não conseguem obter sucesso quando as condições não são adaptadas às suas características. Alunos autistas possuem uma forma própria de aprender; por isso, é preciso primeiramente respeitar esta identidade e buscar uma flexibilidade no sistema educacional.

Mesmo compreendendo o autismo a partir de estudos das correntes psicológicas, a educação deve ser usada como mais uma ferramenta para alcançar os objetivos educacionais dessas crianças. Objetivos estes que giram em torno de adquirir habilidades básicas, como a comunicação e a autonomia. A educação é, portanto, indispensável no atendimento à criança autista e cabe à toda a sociedade, principalmente a sociedade escolar, discutir planos e programas para garantir sua aprendizagem e desenvolvimento.

As crianças autistas apresentam características peculiares, como a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto, recusar um jogo de faz-de-conta. Essas condutas geralmente complicam a adequação nas relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular. Mesmo assim, essas crianças são capazes de aprender a ler, escrever, operar cálculos matemáticos, muitas, vezes, mais facilmente que outros colegas da mesma idade.

Por isso, para que se tenha êxito na inclusão escolar é indispensável contar com salas de apoio e professores especializados. Este fato é confirmado pela Lei nº 12.796/13, em seu parágrafo único: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Dentre muitas mudanças que ocorrem em uma escola inclusiva que recebe um aluno autista, é importante destacar três pontos, de acordo com MEC (2004, p.26):

o primeiro, é o aluno que deve ser inserido, preferencialmente, em uma sala cuja média de idade seja a mesma de sua idade cronológica. [...];
o segundo, é que o aluno deve ser inserido em uma sala com nível de desenvolvimento semelhante ao dele;
o terceiro, é que se deve evitar o aparecimento, no ambiente da sala de aula, de problemas de comportamento que comprometam a convivência dessa criança [...]

Para que se tenha aprendizado e desenvolvimento do aluno autista, deve-se adaptar o currículo das escolas às necessidades individuais da criança, capacitar professores e demais profissionais da esfera educativa.

Para concluir, Chiote (2011, p.24) afirma:

A inclusão escolar possibilita à criança com autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula, que frequentemente priorizam um atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e experiências infantis a partir da relação com outras crianças.

3.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE AUTISTAS

Algumas mudanças ocorreram na escolarização de crianças autistas, como a saída das escolas especiais para o ensino regular. Porém, isso não ocorreu em pouco tempo; ao contrário, foi necessária - e ainda é - uma busca persistente para ocupar um lugar na escola, que é para todos, o que ainda não se configurou completamente na realidade brasileira.

Conforme já apresentados neste trabalho, os marcos legais representam uma nova vida para estas crianças e adolescentes, pois muito fora discutido sobre suas necessidades e direitos, respeitando suas características e especificidades.

Contudo, no cotidiano escolar, percebe-se a necessidade de uma mudança na prática pedagógica dos professores e na implementação das políticas públicas que favoreçam a inclusão destes alunos.

Conforme Santos (2012, p.33):

As mudanças no fazer pedagógico, com relação às crianças com autismo, foram possíveis a partir dos questionamentos em torno do próprio conceito de autismo empreendido pela abordagem interacionista de desenvolvimento e aprendizagem. Esses questionamentos voltavam-se não para a deficiência em si, mas para os contextos sociais de produção, manutenção e de reforçamento das inabilidades dos sujeitos com autismo, basicamente: não verbalizar, não conseguir se comunicar, não interagir.

Todavia, essa mudança não resolve por completo o problema, mas possibilita – como possibilitou – uma busca por novas alternativas na prática pedagógica destinada a esses alunos, surgindo várias adaptações e recursos para auxiliar no processo de aprendizagem.

Os estudos indicam que, para o processo de escolarização de crianças autistas, são utilizados alguns métodos educacionais, a exemplo do programa ABA (Análise Comportamental Aplicada) e o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children).

O método TEACCH baseia-se na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança. Essa organização do ambiente e das tarefas individualizadas aponta para o desenvolvimento da independência do aluno. Não que ele não necessite mais do professor, mas possibilita ocupar seu tempo de forma mais independente. E, ainda, este método visa a instigar o aluno a organizar e planejar sua rotina diária.

Santos (2012, p. 86) resume:

Trata-se de um programa de ensino comportamental que busca um ambiente estruturado para acomodar as dificuldades que a criança com autismo tem, ao mesmo tempo em que treina seu desempenho para a aquisição de hábitos apropriados e aceitáveis no contexto social em que ela vive.

O programa ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que a criança possa adquirir independência e melhor qualidade de vida. São ensinadas habilidades como comportamentos sociais, comportamentos escolares, como pré-

requisitos para a leitura, escrita e matemática, e atividades necessárias para a vida diária, como a higiene pessoal.

Tais habilidades são ensinadas em uma interação aluno-professor. O professor passa a instrução e auxilia. Tal situação é chamada de aprendizagem sem erro, pois as chances são repetidas várias vezes até que a criança demonstre tal habilidade sem erro em diversas situações.

Resumindo, “ABA consiste no ensino intensivo das habilidades necessárias para que o indivíduo diagnosticado com autismo [...] se torne independente. O tratamento baseia-se em anos de pesquisa na área da aprendizagem e é hoje considerado como o mais eficaz ” (Instituto Autismo e Vida, 2014).

3.3 ESTUDO DE CASO

3.3.1 Descrição do aluno

A escola é uma instituição marcada por relações sociais e práticas sociais específicas. O aluno A estava sendo inserido nesse contexto e sua inclusão nesse espaço demandava um trabalho pedagógico diferenciado por parte da escola.

Para a “inclusão” do referido aluno, havia necessidade de reconhecimento desse espaço como um local composto por espaços diferenciados, tempos definidos para as atividades realizadas e formas próprias de comportamento. Junto a isso, era necessário que ele se apropriasse também do que é ser aluno na escola, para que pudesse se inserir no grupo e nas atividades realizadas.

Devido a comprovada necessidade, uma professora com especialização passou a ser sua acompanhante nas atividades escolares, confirmando o direito de ter um professor de apoio amparado por lei.

O aluno A foi diagnosticado como autista aos quatro anos de idade e, no momento da pesquisa, está com sete anos de idade. Ele se encontra matriculado em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, no turno da tarde na escola pública municipal, da cidade de Inconfidentes - MG, a qual frequenta desde o início deste ano.

Embora esteja matriculado em uma turma do 2º ano, seu desenvolvimento cognitivo ainda é de uma criança do 1º ano; portanto, as atividades são diferenciadas. E a justificativa

dos profissionais responsáveis foi que a socialização e aceitação em uma turma de 2º ano seria mais apropriada e certamente teria mais progresso.

Como esse aluno só havia frequentado a Escola Especial antes de ir para a escola regular, seu início de ano letivo foi difícil. A mudança na sua rotina poderia trazer problemas em seu desenvolvimento. Durante o primeiro mês na escola regular, o aluno estava em fase de adaptação, ou seja, conhecendo a escola e suas dependências, os funcionários, mas o contato com os colegas de turma ainda não havia acontecido.

A aproximação do aluno com a turma foi se estabelecendo com o tempo; os colegas ficaram meio apreensivos no início, pois ele se mostrava agitado e não aceitava aproximações. Mas eles conquistaram a confiança e o carinho do garoto. Hoje, sentam para brincar e se despedem com abraços, e isto confirma a instrução dos profissionais para que fosse matriculado no 2º ano.

3.3.2. A matemática e o autista

A matemática assume um importante papel no ambiente escolar. E também é esta disciplina que, na maioria das vezes, é tida, dentre as disciplinas escolares, como sendo a mais difícil de entender, por exigir maior concentração e treinamento para a compreensão de um determinado conteúdo.

Desta forma, ao se considerar a matemática formal, tal como está presente na maioria das escolas públicas, ela pode representar um fato complicador ao vinculá-la à inclusão, dependendo do tipo de necessidade que o aluno tem. A matemática, tal como é ensinada, pode chegar a se tornar um tipo de limitação para, de fato, efetivar a inclusão de qualquer aluno com necessidades especiais em escolas regulares. Portanto, faz-se necessário que o professor esteja disposto a buscar novas metodologias, novos materiais, ou seja, buscar uma nova prática pedagógica para que haja um desenvolvimento significativo e conseqüentemente aprendizagem por parte desses alunos.

O aluno desta pesquisa apresenta algumas defasagens em conteúdos matemáticos. Buscando uma forma de auxiliá-lo, foi feita uma análise do progresso no desenvolvimento. Dentre as dificuldades apresentadas pelo aluno, emergiu a necessidade de se trabalhar adição simples, pois foi possível perceber que o conceito ainda não havia sido consolidado, o aluno apresentava algumas dificuldades.

Sabe-se que o jogo é uma estratégia que o professor tem à sua disposição para a prática pedagógica e motiva as crianças à descoberta, à atividade, à socialização e à construção do seu próprio conhecimento. Sendo assim, as atividades realizadas pelo aluno da pesquisa serão auxiliadas de jogos e outros materiais concretos.

3.3.3. As observações

O aluno A está matriculado em uma sala com mais 14 alunos e possui uma professora de apoio. Devido ao grau de severidade do seu autismo, a aproximação muitas vezes é complexa. Assim, para uma melhor coleta de informações, as atividades propostas foram aplicadas a todos os alunos e, com o auxílio da professora de apoio, o aluno A também as realizou.

No início das observações, percebe-se que o aluno ainda se mostra desatento, mas devido à utilização do método TEACCH em todas as suas atividades, ele consegue realizá-las. Porém, a matemática ainda se mostra abstrata e o conteúdo de adição, pouco presente nas atividades, evidenciando as dificuldades.

Para uma melhor compreensão não só do aluno A, como de toda a turma, foram confeccionados alguns materiais e jogos para auxiliar na realização das atividades.

3.3.4 Materiais

Os materiais envolvidos foram sugestões do curso PNAIC do Programa Alfabetização na Idade Certa do Governo Federal e foram adaptados de acordo com as necessidades dos alunos da turma.

1- Fio de Contas: através dele é possível fazer contagens simples, como somar, subtrair e resolver situações problemas.

O fio de contas foi confeccionado em duas cores diferentes com 4 dezenas de miçangas.

Material para confecção:

- miçangas de mesmo tamanho;
- Fios de nylon ou barbante

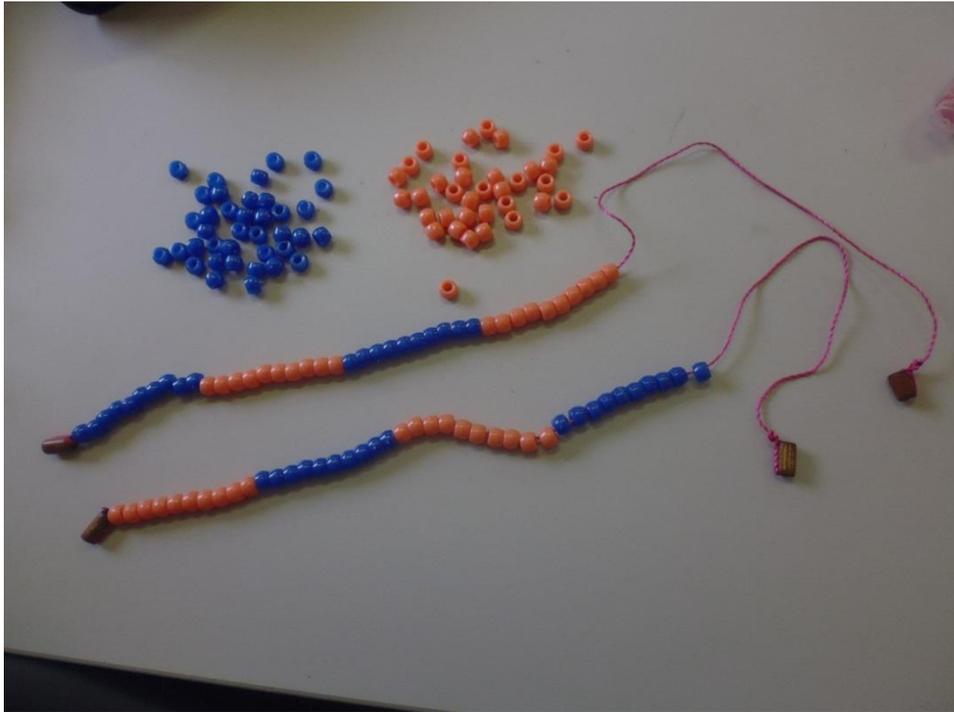


Figura 1: Fio de contas

2- Palitos de Picolé e Tampinhas

Foram utilizados no auxílio de resoluções de adições e situações-problemas. São materiais de grande auxílio na consolidação da ideia de conservação da quantidade.



Figura 2: Palitos de picolé e tampinha

3- Jogo As Duas Mãos

Conforme já explicitado, os materiais foram adaptados de acordo com a necessidade dos alunos. Aqui será descrita a forma de realização, de acordo com a atividade desenvolvida pelos alunos.

Material:

- 2 dados comuns
- aproximadamente 200 palitos de picolé
- aproximadamente 30 ligas elásticas
- 1 tabuleiro, com as duas mãos desenhadas, para cada participante.

Participantes: 2

Regras:

- Cada um, na sua vez, lança os dados.
- A quantidade que aparecer nas faces superiores dos dados após seu lançamento corresponderá ao número de palitos que devem ser recolhidos pelo jogador e colocados no tabuleiro sobre a ilustração que reproduz os dedos das mãos.
- Passa a vez para o próximo jogador.
- Na rodada seguinte, pega-se novamente a quantidade de palitos de picolé que sair na jogada dos dados, colocando um em cada dedo das mãos do seu tabuleiro, não podendo colocar dois palitos em um mesmo dedo.
- Os palitos que porventura sobrarem devem ser colocados novamente em cada um dos dedos.
- A cada rodada, continua-se colocando um palito em cada dedo, de acordo com os números que saírem no dado.
- Quando em todos os dedos houver um palito, devem-se recolher os 10 palitos e enlaçá-los com uma liga elástica, formando um grupo com 10 pontos e colocando-o no espaço indicado no tabuleiro.
- Ganha o jogo quem fizer mais pontos após 10 rodadas.



Figura 3: Jogo as duas mãos

É importante destacar que o aluno A realizou a atividade com a professora de apoio, mas que a todo momento estava sendo observado pela professora regente.

Tal atividade proporcionou ao aluno A a realização de cálculos de adição com o auxílio dos pontos dos dados, não necessitando de auxílio de palitos, tampinhas e fio de contas.

4- Jogo Soma colorida

É um jogo de adição. O material é composto por uma cartela contendo as parcelas ilustradas e por cartelas menores contendo o total.



Figura 4: Jogo Soma Colorida

3.3.5 As atividades

Os materiais citados foram utilizados com toda a turma. É importante destacar que 25% dos alunos apresentavam muita dificuldade em resolver adições simples. Assim, serão destacados o progresso de dois alunos ditos “normais”, sendo o aluno B um aluno sem dificuldades, aluno C é um aluno que possui muita dificuldade neste conteúdo e ainda o aluno A, foco destas observações.

Atividade 1: Adição simples

O aluno B realizou a atividade sem o auxílio de nenhum material. Embora seja uma atividade muito simples, o aluno C necessitou de material concreto para realizá-la. O aluno A, foco desta pesquisa, com o auxílio do fio de contas e mediação da professora de apoio, também realizou a atividade com êxito.

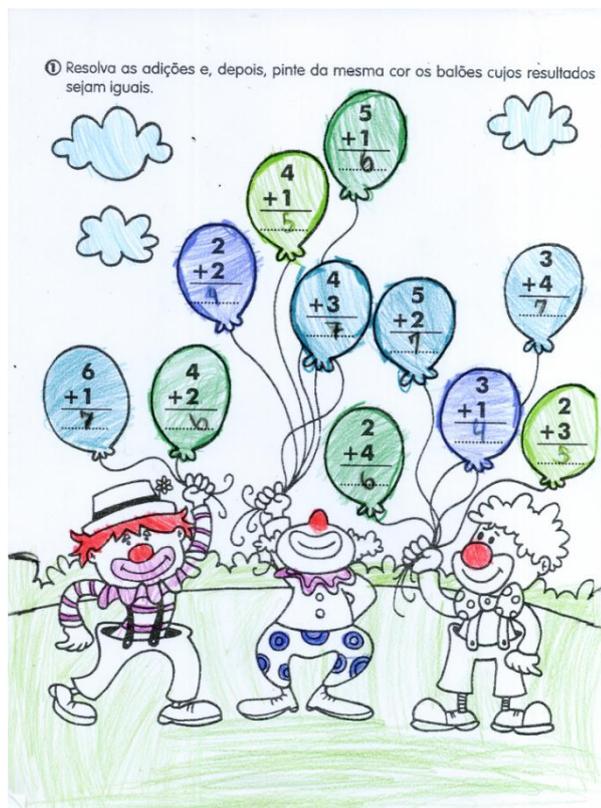


Figura 5: Atividade 1 realizada pelo aluno B



Figura 6: Atividade 1 realizada pelo aluno C

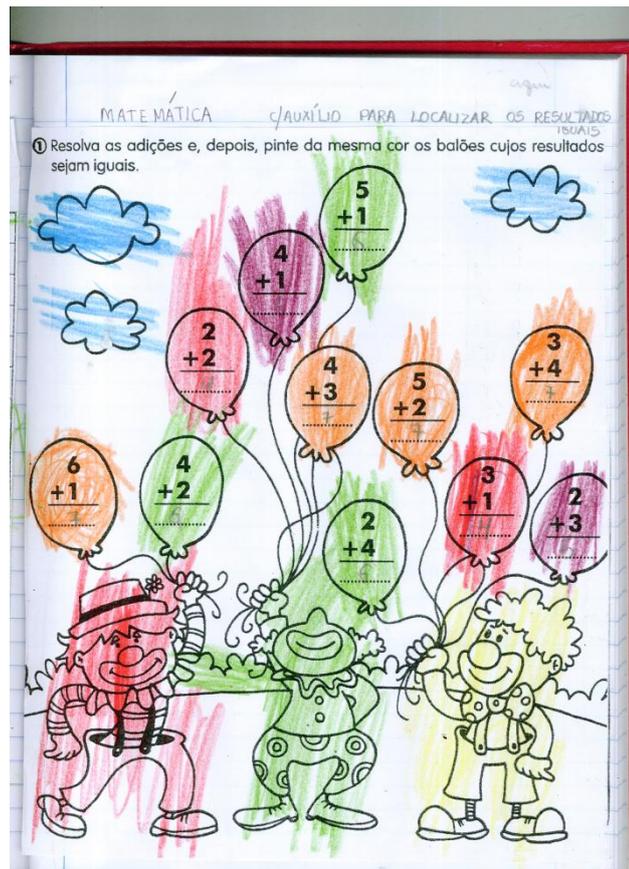


Figura 7: Atividade 1 realizada pelo aluno A

Atividade 2: Situação-problema

Na realização desta atividade, o aluno B não precisou de auxílio do professor e nem de materiais manipuláveis. O aluno C necessitou da explicação individual da professora, ou seja, a professora leu toda a atividade e ainda a explicou passo a passo. É importante ressaltar que o mencionado aluno utilizou os desenhos para resolver o cálculo, evidenciando que o conceito de conservação de quantidade ainda não está consolidado. O aluno A, após a leitura da atividade e explicação, ainda apresentou algumas dificuldades, pois estava desatento. Foi preciso que a professora repetisse a explicação mais algumas vezes para que ele fizesse a atividade, que foi resolvida de igual forma pelo aluno C, contando, uma a uma, as ilustrações que envolviam a situação proposta.

HISTÓRIAS MATEMÁTICAS

① DE ACORDO COM OS DESENHOS, COMPLETE AS HISTÓRIAS MATEMÁTICAS.

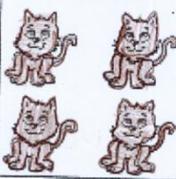
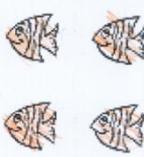
PAULO TINHA: 	GANHOU MAIS: 	COM QUANTOS GATINHOS PAULO FICOU? $4 + 3 = 7$ RESPOSTA: PAULO FICOU COM <u>7</u> GATINHOS.
VOVÔ TINHA: 	GANHOU MAIS: 	COM QUANTOS PATINHOS VOVÔ FICOU? $2 + 2 = 4$ RESPOSTA: VOVÔ FICOU COM <u>4</u> PATINHOS.
MARCELO TINHA: 	GANHOU MAIS: 	COM QUANTOS PEIXINHOS MARCELO FICOU? $4 + 1 = 5$ RESPOSTA: MARCELO FICOU COM <u>5</u> PEIXINHOS.

Figura 8: Atividade 2 realizada pelo aluno B

HISTÓRIAS MATEMÁTICAS

① DE ACORDO COM OS DESENHOS, COMPLETE AS HISTÓRIAS MATEMÁTICAS.

PAULO TINHA: 	GANHOU MAIS: 	COM QUANTOS GATINHOS PAULO FICOU? $4 + 3 = 7$ RESPOSTA: PAULO FICOU COM <u>4</u> GATINHOS.
VOVÔ TINHA: 	GANHOU MAIS: 	COM QUANTOS PATINHOS VOVÔ FICOU? $2 + 2 = 4$ RESPOSTA: VOVÔ FICOU COM <u>4</u> PATINHOS.
MARCELO TINHA: 	GANHOU MAIS: 	COM QUANTOS PEIXINHOS MARCELO FICOU? $4 + 1 = 5$ RESPOSTA: MARCELO FICOU COM <u>4</u> PEIXINHOS.

Figura 9: Atividade 2 realizada pelo aluno C

HISTÓRIAS MATEMÁTICAS aquí

① DE ACORDO COM OS DESENHOS, COMPLETE AS HISTÓRIAS MATEMÁTICAS.

<p>PAULO TINHA:</p> 	<p>GANHOU MAIS:</p> 	<p>COM QUANTOS GATINHOS PAULO FICOU?</p> <p>$4 + 3 = 7$</p> <p>RESPOSTA: PAULO FICOU COM <u>7</u> GATINHOS.</p>
<p>VOVÔ TINHA:</p> 	<p>GANHOU MAIS:</p> 	<p>COM QUANTOS PATINHOS VOVÔ FICOU?</p> <p>$2 + 2 = 4$</p> <p>RESPOSTA: VOVÔ FICOU COM <u>4</u> PATINHOS.</p>
<p>MARCELO TINHA:</p> 	<p>GANHOU MAIS:</p> 	<p>COM QUANTOS PEIXINHOS MARCELO FICOU?</p> <p>$4 + 1 = 5$</p> <p>RESPOSTA: MARCELO FICOU COM <u>5</u> PEIXINHOS.</p>

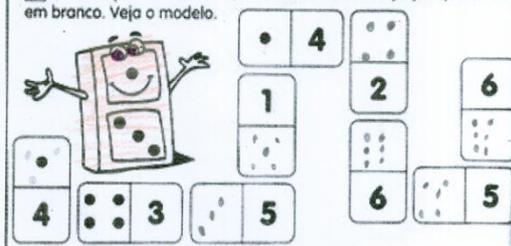
Figura 10: Atividade 2 realizada pelo aluno A

Atividade 3: Adição simples

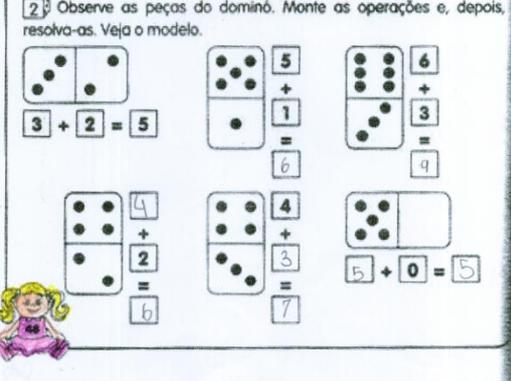
Mais uma vez, o aluno B não necessitou de auxílio, seja do professor ou do material de apoio. O aluno A, com o auxílio da professora de apoio, realizou a atividade somente com os dados propostos, não necessitando de material de apoio. O mesmo ocorreu com o aluno C, que teve o auxílio da professora regente para que ele entendesse a proposta da atividade, mas não necessitou de material concreto.

VAMOS JOGAR DOMINÓ?

1 Observe o dominó e complete com bolinhas as peças que estão em branco. Veja o modelo.



2 Observe as peças do dominó. Monte as operações e, depois, resolva-as. Veja o modelo.



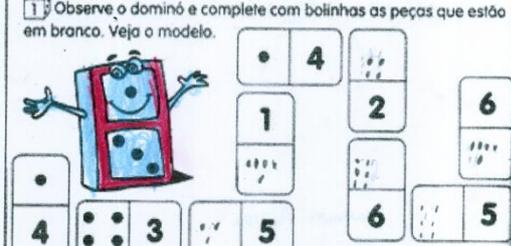
$3 + 2 = 5$
 $5 + 1 = 6$
 $6 + 3 = 9$

$4 + 2 = 6$
 $4 + 3 = 7$
 $5 + 0 = 5$

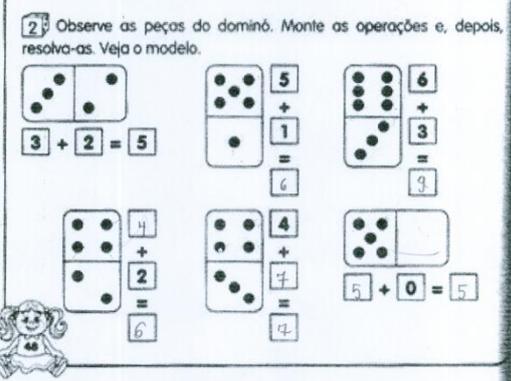
Figura 11: Atividade 3 realizada pelo aluno B

VAMOS JOGAR DOMINÓ?

1 Observe o dominó e complete com bolinhas as peças que estão em branco. Veja o modelo.



2 Observe as peças do dominó. Monte as operações e, depois, resolva-as. Veja o modelo.



$3 + 2 = 5$
 $5 + 1 = 6$
 $6 + 3 = 9$

$4 + 2 = 6$
 $4 + 3 = 7$
 $5 + 0 = 5$

Figura 12: Atividade 3 realizada pelo aluno C

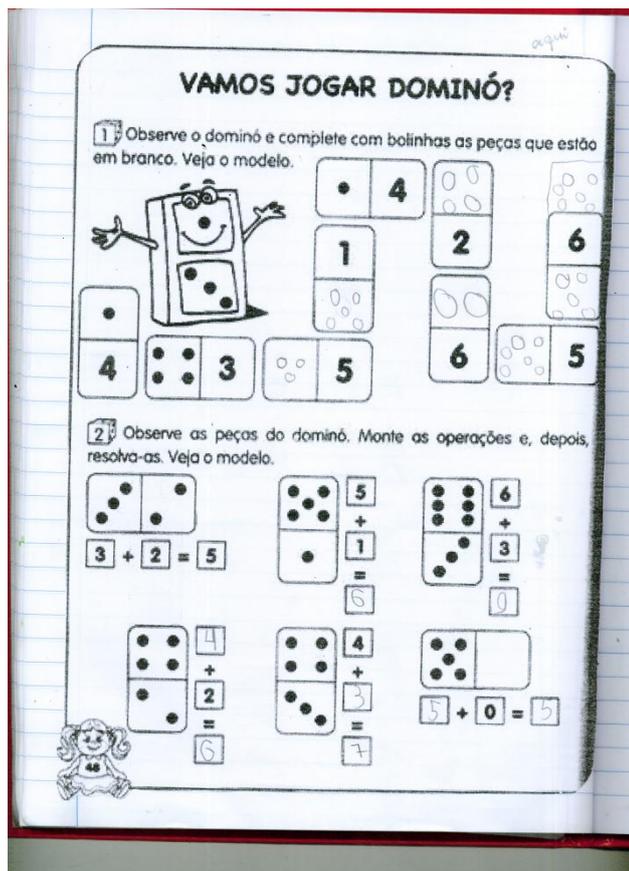


Figura 13: Atividade 3 realizada pelo aluno A

Atividade 4 e 5: Situações-problemas

Nestas atividades, o aluno A apresentou dificuldades, pois para a ele a resolução de situação-problema ainda é muito abstrata. Mas com a ajuda da professora de apoio e do fio de contas ele conseguiu resolvê-las. O aluno C também apresentou dificuldades em interpretar as atividades. Foi preciso mais uma vez a explicação individual da professora e o uso do fio de contas para a resolução da situação. O aluno B novamente realizou as atividades sem auxílio.

PROBLEMINHA



· Observar e responder:

· Quantas abelhas estavam sobre a flor?

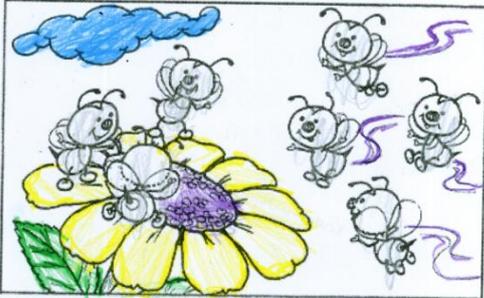
· Quantas abelhas chegaram?

· Fazer a operação abaixo: $3 + 4 = 7$

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 4 \\ \hline 7 \end{array}$$

Figura 14: Atividade 4 realizada pelo aluno A

PROBLEMINHA



- Observar e responder:

- Quantas abelhas estavam sobre a flor?

- Quantas abelhas chegaram?

- Fazer a operação abaixo: $3 + 4 = 7$

$$\begin{array}{r} + 3 \\ 4 \\ \hline 7 \end{array}$$

Figura 15: Atividade 4 realizada pelo aluno C

PROBLEMINHA



- Observar e responder:

- Quantas abelhas estavam sobre a flor? 3

- Quantas abelhas chegaram? 4

- Fazer a operação abaixo:

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 4 \\ \hline 7 \end{array}$$

Figura 16: Atividade 4 realizada pelo aluno B

PROBLEMATIZANDO

Carlos pescou 8 peixes.



André pescou 5 peixes.



Quantos peixes eles pescaram juntos?



$$\begin{array}{r} 8 \\ + 5 \\ \hline 13 \end{array}$$

Uma cesta contém 6 maçãs.



Outra cesta contém 4 pêras.



Quantas frutas contêm as duas cestas?

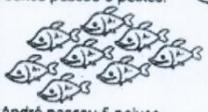


$$\begin{array}{r} 6 \\ + 4 \\ \hline 10 \end{array}$$

Figura 17: Atividade 5 realizada pelo aluno A

PROBLEMATIZANDO

Carlos pescou 8 peixes.



André pescou 5 peixes.



Quantos peixes eles pescaram juntos?



8
+
5
=
13

Uma cesta contém 6 maçãs.



Outra cesta contém 4 pêras.



Quantas frutas contêm as duas cestas?



6
+
4
=
10



Figura 18: Atividade 5 realizada pelo aluno B

PROBLEMATIZANDO

Carlos pescou 8 peixes.



André pescou 5 peixes.



Quantos peixes eles pescaram juntos?



8
+
5
=
13

Uma cesta contém 6 maçãs.



Outra cesta contém 4 pêras.



Quantas frutas contêm as duas cestas?



6
+
4
=
10



Figura 19: Atividade 5 realizada pelo aluno B

É importante ressaltar que o professor de apoio desempenha um papel relevante nesse processo. E ainda é necessário que todos os profissionais da educação estejam atentos e preparados para atender as particularidades dos alunos com deficiência, respeitando suas limitações e sua especificidade.

Vale também destacar que nenhum método educacional, por si só, é eficaz se o professor não mantiver uma relação com o aluno. Pôde-se perceber que o laço afetivo construído entre o professor de apoio e o aluno A foi fundamental para a realização das atividades propostas.

O tempo necessário para que o aluno autista comece a fornecer respostas aos estímulos pedagógicos em sala de aula é incerto, assim como a execução das atividades, pois cada um possui suas especificidades. Por outro lado, podem ocorrer respostas efetivas, demonstrando a aquisição de conhecimento por parte do aluno.

As respostas aos estímulos fornecidos aos alunos puderam ser observadas, é claro, de formas distintas. Não teria sido possível vislumbrar tais respostas sem o envolvimento ativo do aluno com o conteúdo, envolvimento este que gera interesse e curiosidade. Isto evidencia que houve progresso em suas condições interpretativas e meios de adquirir conhecimentos. Ressalta-se, nesse sentido, a eficácia dos materiais manipulativos utilizados que se caracterizaram como elementos de grande importância para a socialização do aluno autista que, por meio destas metodologias, pode ter suas capacidades de aprendizagem maximizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante refletir sobre alguns aspectos relacionados à inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais. É possível perceber uma evolução em relação ao atendimento prestado a essas pessoas.

A partir do direito de educação para todos, garantindo a matrícula na rede regular de ensino, é que a política de inclusão escolar é reconhecida e valorizada no Brasil. Essa política está na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, devido a esta legalidade, o processo de inclusão está sendo colocado em prática. Isto é comprovado com o aumento, a cada ano, de matrículas na rede regular de ensino, bem como o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos os educandos.

A inclusão representa uma busca pela igualdade procurando garantir a todos o direito à educação de qualidade e à igualdade de direitos e deveres. Para que isto aconteça faz-se necessário que a escola seja um ambiente onde essas crianças se desenvolvam e sejam capazes de se tornarem cidadãos dignos, autoconfiantes e independentes. Incluir é um grande desafio, pois abrange mudanças no sistema escolar e até mesmo na sociedade. As mudanças nem sempre são fáceis e aceitas pela maioria, pois as pessoas que serão beneficiadas são aquelas que foram historicamente discriminadas, desprotegidas, marginalizadas e excluídas.

Para acolher verdadeiramente o processo de inclusão no ambiente escolar, é preciso estar atento para atender às particularidades e necessidades dos alunos com necessidades especiais. Para atender as necessidades de aprendizagem de cada aluno com deficiência, é necessário que os professores aperfeiçoem sua prática, respeitando as limitações e capacidades dos alunos, considerando sempre que todos possuem os mesmos direitos e, portanto, carecem de mediação, de modo que haja desenvolvimentos significativos.

Uma escola inclusiva é aquela que inclui todos, sem discriminação. Ainda, faz-se necessário a busca de em um ambiente escolar onde todas as crianças possam conviver e estudar juntas, movidas pela solidariedade, cooperação e amizade.

Os estudos deixaram clara a necessidade de realizar mais pesquisas relacionadas ao tema inclusão e autismo. É possível destacar a importância de se buscar o aprofundamento na área da inclusão, bem como sobre o autismo, para que se possa obter formas adequadas para atender as necessidades desta clientela que por muito tempo esteve privada de seus direitos.

Cada criança desperta uma forma peculiar de aprender. A criança com autismo, apesar de suas limitações, também possui habilidades individuais que podem ser desenvolvidas.

O autista, como toda criança, é capaz de aprender, desde que receba um programa individualizado. Assim, é muito importante que o educador conheça cada um de seus alunos, buscando metodologias de ensino que proporcionem o desenvolvimento dos mesmos, sempre analisando suas necessidades, individualidades, habilidades e potencialidades.

De um modo geral, tais metodologias se aproximam consideravelmente das perspectivas que consideram imprescindível que a aprendizagem, para ser efetiva e carregada de múltiplos significados, deve estar constantemente conectada às percepções práticas e sensoriais. Aproximar o aluno do conhecimento é algo muito importante, mas quando fala-se sobre aprendizagem de alunos autistas esta aproximação, concretizada por metodologias manipulativas, torna-se completamente indispensável.

Mediante os estudos, observa-se que, há necessidade de uma mudança em todo o sistema educacional. E, embora apresentem iniciativa e determinação, faz-se presente, de forma cada vez mais frequente, a necessidade de preparar e capacitar os professores, pois não possuem conhecimento adequado para lidar com autistas em sala de aula, não tendo bases para desenvolver um trabalho eficaz com toda a turma. Porém, faz-se necessário, tanto por parte dos professores como dos órgãos responsáveis pela educação, a busca e a oferta por cursos de formação continuada, uma vez que ainda em quantidade pequena, estes alunos já se fazem presentes nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. M. F. **O papel das tecnologias na aprendizagem da Matemática em alunos com síndrome de Asperger - Estudo de Caso.** (Tese de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2012. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/8948/1/Almeida_2012.pdf, acesso em 02/10/14.

APOLÔNIO, S. J. **Avaliação cognitiva em modalidade dinâmica a partir de subtestes de realização da WISC III-R:** estudo exploratório numa amostra de crianças com perturbações no espectro do autismo. (Tese de Mestrado). Universidade de Coimbra. 2010. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15413>, acesso em 02/10/14.

BARBOSA, H. F. A. **Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas.** (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Engenharia do Porto. Porto, 2009. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3079/1/DM_HugoBarbosa_2009_MEI.pdf, acesso em 02/10/14.

BEREOHFF, A. M. P. **Autismo: uma história de conquistas.** Em Aberto, Brasília, ano 13, nº 60, out/dez, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.** Brasília, 1998.

CANDIDO, V. M. D. **“A fazenda” e a lógica matemática: a tecnologia no processo de aprendizagem de crianças autistas.** (Monografia). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2012. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3188>, acesso em 02/10/14.

CAPELLARI, L. M. **Educação e comunicação do autista e asperger.** CRDA- Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_05_2011_128/Autismo_e_Aasperger.pdf, acesso em 02/10/14.

CARVALHO, R.E. **A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos.** In GOMES, M. Construindo as trilhas para a inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

CATROLA, M. A. I. M. R.. **Aprender com os outros: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo.** Rev. Lusófona de Educação. 2010, n.16, pp. 182-183. ISSN 1645-7250.

CRUZ, C. [et. al.]. **Criança autista: pais e professores - uma parceria de sucesso no desenvolvimento de competências.** Millenium, 39: 89-107. Instituto Politécnico de Viseu, 2010.

FALKENBACH, A. P; DIESEL, D; OLIVEIRA, L. C. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, 2010.

FARIA, M. F. C. S. **A musicoterapia na evolução sócio-relacional de crianças com perturbações do espectro do autismo.** (Tese de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2008.

FERRARI, P. **Autismo infantil: o que é e como tratar.** São Paulo: Paulinas, 2007.

GAIO, R. **Diálogo com a história.** In GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.** In Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GOMES, C. G. S; SOUZA, D. G. **Desempenho de pessoas com autismo em tarefas de emparelhamento com o modelo por identidade: Efeitos da organização dos estímulos.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(3), 418-429. Porto Alegre, 2008.

GOMES, C. G. S. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2007, vol.13, n.3, pp. 345 - 364. ISSN 1413-6538.

GOMES, C.G.S; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Revista Brasileira de Educação Especial. Vol 16. nº 3. Marília. Set/Dez 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382010000300005, acesso em 28/02/2014.

GONÇALVES, L. V. M. **O uso de software educativo em contexto de ensino: aprendizagem em alunos com autismo.** (Tese de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11986>, acesso em 02/04/14.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M. **Uma leitura da Educação Especial no Brasil**. In GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. In GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 p. 387- 405. set./dez. 2006.

MIRANDA, A. A. **A psicomotricidade na aprendizagem escolar**. (Monografia). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ADRIANA%20AGUIAR%20MIRANDA.pdf>, acesso em 02/10/14.

MONTE, F. R. F; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MORETH, S. F. S. **As dificuldades da aprendizagem da criança autista**. (Monografia). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/g200472.pdf, acesso em 02/10/14.

MUNDY, P. Autismo e seu impacto no desenvolvimento infantil: Comentários sobre Charman, Stone e Turner, Sigman e Spence. In: TREMBLAY, R. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]**. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2011. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/pages/pdf/mundyprtxp1.pdf>, acesso em 02/10/14.

NILSSON, Inger. **A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**. Temas sobre Desenvolvimento, v.12, n.68, p.5-45, 2003.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, Espanha, v.31, p 01-15, 2003. ISSN-1681-5653.

ORRÚ, S. E. **Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, Espanha, nº 45/3 - 25, 2008. ISSN-1681-5653.

PACHECO, J. **Berços da desigualdade**. In GOMES, M. Construindo as trilhas para a inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudo dos processos de Interação Social e Mediação**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1>, acesso em 02/10/14.

SANTOS, M. P. **Educação Inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro.** Revista Integração, Brasília, DF. Ano 10, nº 22, 2000.

SERRA, D. **A educação de alunos autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares.** POLÊMICA Revista Eletrônica 2007. p. 40 – 49. 2007.

TOMÉ, M. C. **Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas.** Revista Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, nº 11, ISSN 1679-8678, 2007.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/483>, acesso em 02/10/14.

Sites consultados:

<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo/>, acesso em 02/04/14.

<http://www.autismo.org.br/>, acesso em 02/04/14.

<http://www.ama.org.br/site/autismo.html>, acesso em 07/04/14.

http://www.portaldaenfermagem.com.br/plantao_read.asp?id=4055, acesso em 07/04/14.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, acesso em 02/04/2014.

http://www.revistapsicologia.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55%3Asobre-a-inclusao-de-alunos&catid=30%3Aano-i-edicao-ii-2010&Itemid=54&showall=1, acesso em 21/04/2010.

ANEXOS

Anexo I

Termos

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

1. Título da pesquisa:

Inclusão, Autismo e Educação: Percursos Históricos, Teóricos e Metodológicos.

2. Instituição/ empresa onde será realizada a pesquisa:

Centro Educacional Municipal "Américo Bonamichi"
Rua Bárbara Heliodora, 507, centro, Inconfidentes, MG

3. Pesquisador responsável:

Bruna Lamim de Sousa

4. Endereço, e-mail e telefone:

Rua Tomaz Antônio Gonzaga, 103, centro, Inconfidentes, MG
bruninha.lamim@yahoo.com.br
(035) 9800 2356

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos do estudo e o consentimento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivos: a) Discutir realidade da inclusão na realidade brasileira a partir da análise de um contexto determinado; b) Analisar os processos de inclusão escolar e suas interpretações; c) Conhecer as principais características do autismo e suas implicações nas atividades escolares; d) Observar, com estudo de campo, a análise do progresso de um aluno do segundo ano do Ensino Fundamental I.

2- Metodologia/procedimentos: Esta pesquisa é de natureza qualitativa descritiva. Será usado o levantamento bibliográfico de trabalhos publicados sobre o assunto, a coleta de dados será feita através de atividades de matemática com os alunos do segundo ano D do Ensino Fundamental I.

3- Consentimento: A participação da Instituição é **voluntária**, isto é, a qualquer momento a mesma pode desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo de ambas as partes.

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

mqcontim
MARCELA GEVIAN ALBERTI CONTINI

17/02/14

Bruna Lamim de Sousa
BRUNA LAMIM DE SOUSA - Pesquisadora

17/02/14

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada:

Inclusão, Autismo e Educação: Percursos Históricos, Teóricos e Metodológicos

que tem como **objetivos**: **a)** Discutir realidade da inclusão na realidade brasileira a partir da análise de um contexto determinado; **b)** Analisar os processos de inclusão escolar e suas interpretações; **c)** Conhecer as principais características do autismo e suas implicações nas atividades escolares; **d)** Observar, com estudo de campo, a análise do progresso de um aluno do segundo ano do Ensino Fundamental I.

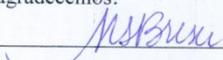
Esta pesquisa é de natureza qualitativa descritiva. Será usado o levantamento bibliográfico de trabalhos publicados sobre o assunto, a coleta de dados será feita através de atividades de matemática com os alunos do segundo ano D do Ensino Fundamental I.

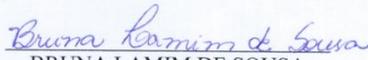
A pesquisa terá duração de oito meses, com o término previsto para outubro de 2014. As atividades serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome dos alunos em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade do aluno será assegurada uma vez que o nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

A participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento é possível desistir de participar e **retirar seu consentimento**. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Não haverá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras, nem riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação superior e profissão docente.

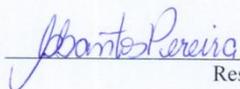
Você receberá uma cópia deste termo onde consta o e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!


MELISSA SALARO BRESCI
Prof.ª MSc em Educação no
IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes
e-mail: melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br


BRUNA LAMIM DE SOUSA
Dicente em Lic. Matemática no
IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes
e-mail: bruninha.lamim@yahoo.com.br

Inconfidentes, 17 de fevereiro de 2014.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: 
Responsável pelo aluno

Anexo II

DSM-IV

A do **DSM-IV** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais), da Associação Americana da Psiquiatria. Os mais atuais critérios de diagnóstico da DSM-IV até o momento, que ilustram as características do indivíduo autista, são:

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO DO AUTISMO- Importante: As informações a seguir servem apenas como referência. Um diagnóstico exato é o primeiro passo importante em qualquer situação; tal diagnóstico pode ser feito apenas por um profissional qualificado que esteja a par da história do indivíduo.

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2), e (3), com pelo menos dois de (1), e um de cada de (2) e (3).

1. Marcante lesão na interação social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes itens:

- a. destacada diminuição no uso de comportamentos não-verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social.
- b. dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento.
- c. falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse.
- d. ausência de reciprocidade social ou emocional.

2. Marcante lesão na comunicação, manifestada por pelo menos um dos seguintes itens:

- a. atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas.

- b. em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas.
- c. ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento.

3. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:

- a. obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco.
- b. fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos.
- c. hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos.
- d. obsessão por partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade:

1. interação social; 2- prejuízo na comunicação; 3- prejuízo na imaginação

Anexo III

CID-10

Segundo a CID-10, é classificado como F84-0, como "Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas : de interação social , comunicação e comportamento restrito e repetitivo . O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em garotos do que em meninas ."

CRITÉRIOS PARA DIAGNÓSTICO DO AUTISMO - Pelo menos 8 dos 16 itens especificados devem ser satisfeitos.

A . LESÃO MARCANTE NA INTERAÇÃO SOCIAL RECÍPROCA, MANIFESTADA POR PELO MENOS TRÊS DOS PRÓXIMOS CINCO ITENS:

1. dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social.
2. dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo.
3. raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade.
4. ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas.
5. falta de reciprocidade social e emocional.

B . MARCANTE LESÃO NA COMUNICAÇÃO:

1. ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes.
2. diminuição de ações imaginativas e de imitação social.
3. pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos.
4. pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais.

5. ausência de resposta emocional a ações verbais e não-verbais de outras pessoas.
6. pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para refletir a modulação comunicativa.
7. ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

C. PADRÕES RESTRITOS, REPETITIVOS E ESTEREOTIPADOS DE COMPORTAMENTO, INTERESSES E ATIVIDADES, MANIFESTADOS POR PELO MENOS DOIS DOS PRÓXIMOS SEIS ITENS:

1. obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse.
2. apego específico a objetos incomuns.
3. fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos.
4. hábitos motores estereotipados e repetitivos.
5. obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação.
6. ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

Fonte: www.autismo-br.com.br

Anexo IV

Realização das atividades

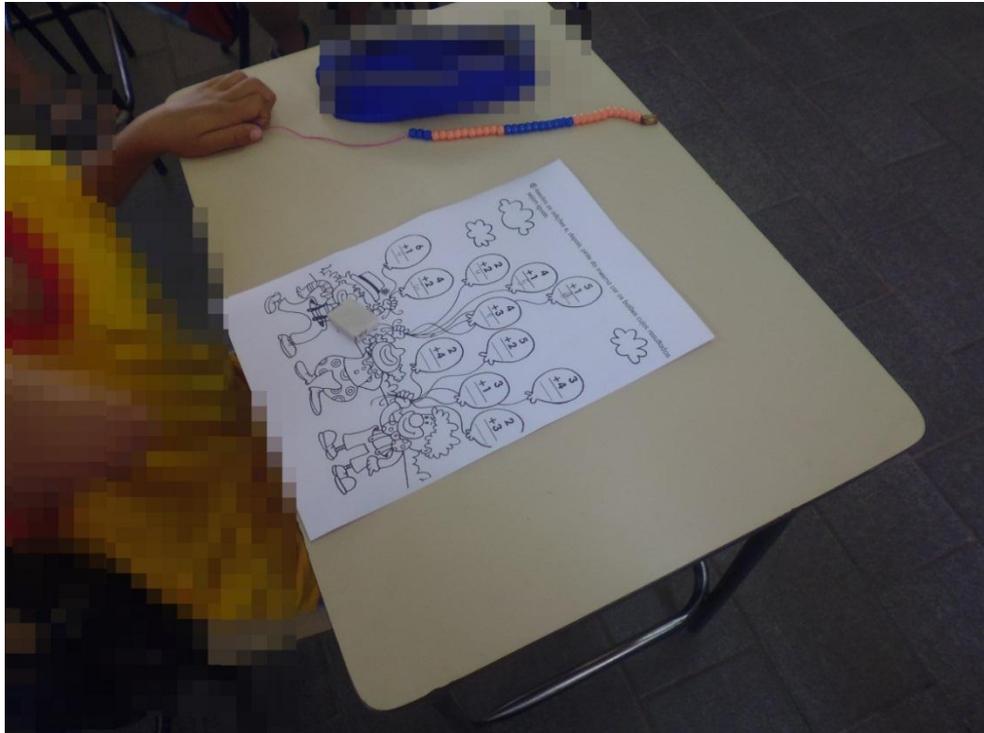


Figura 1: Atividade 1 realizada pelo aluno C

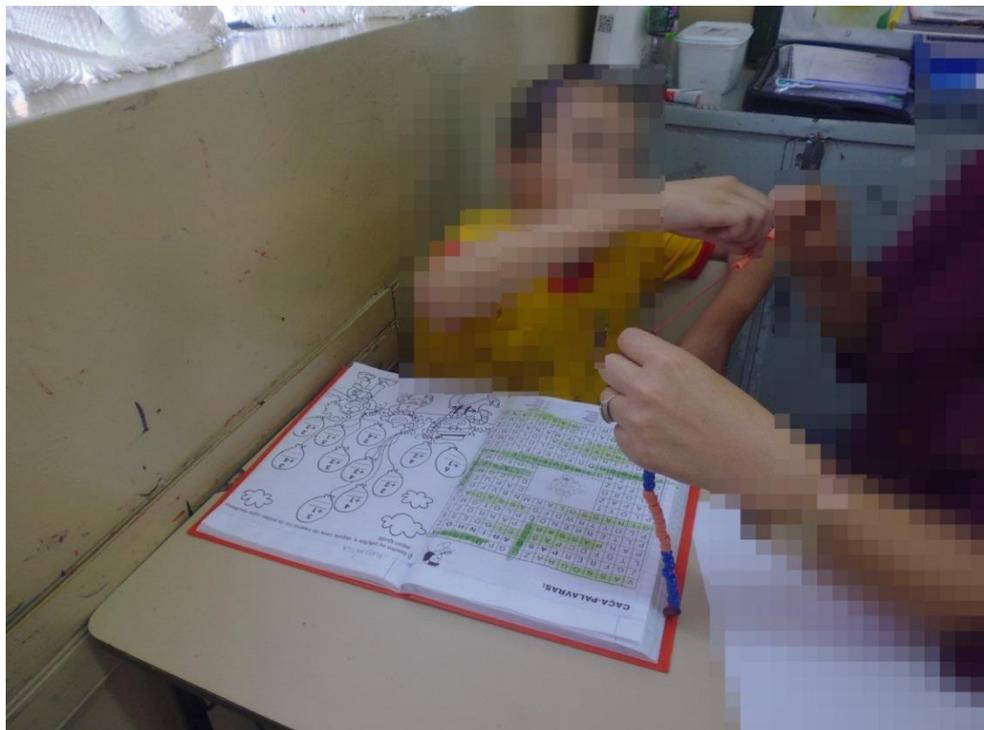


Figura 2: Atividade 1 realizada pelo aluno A



Figura 3: Atividade 1 realizada pelo aluno B

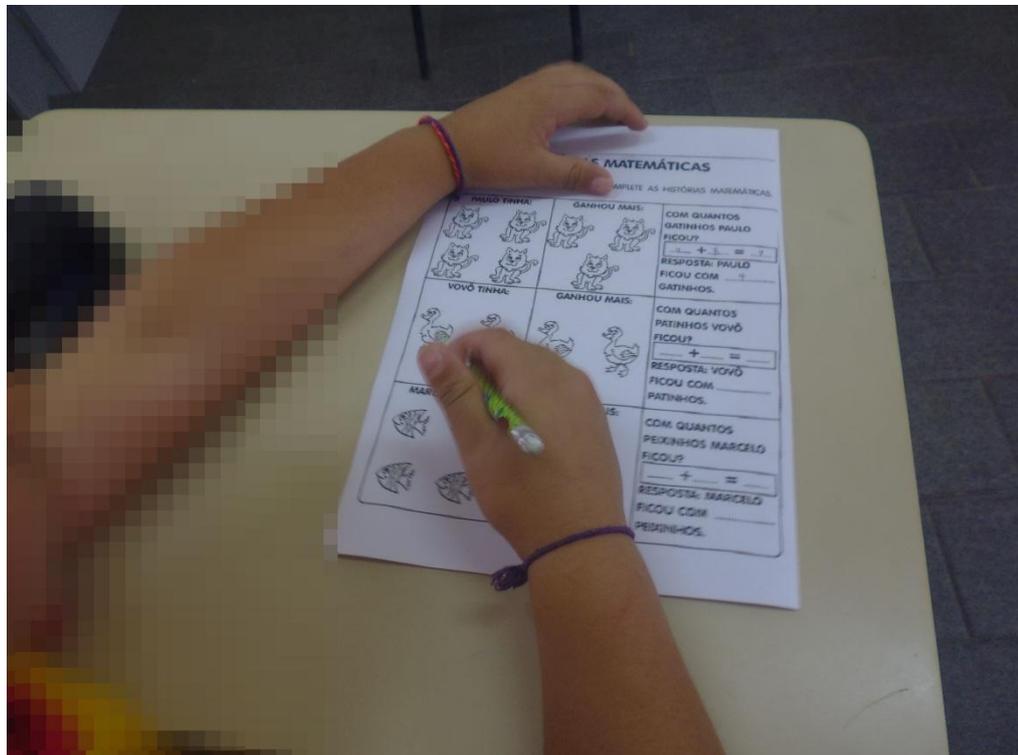


Figura 4: Atividade 2 realizada pelo aluno C

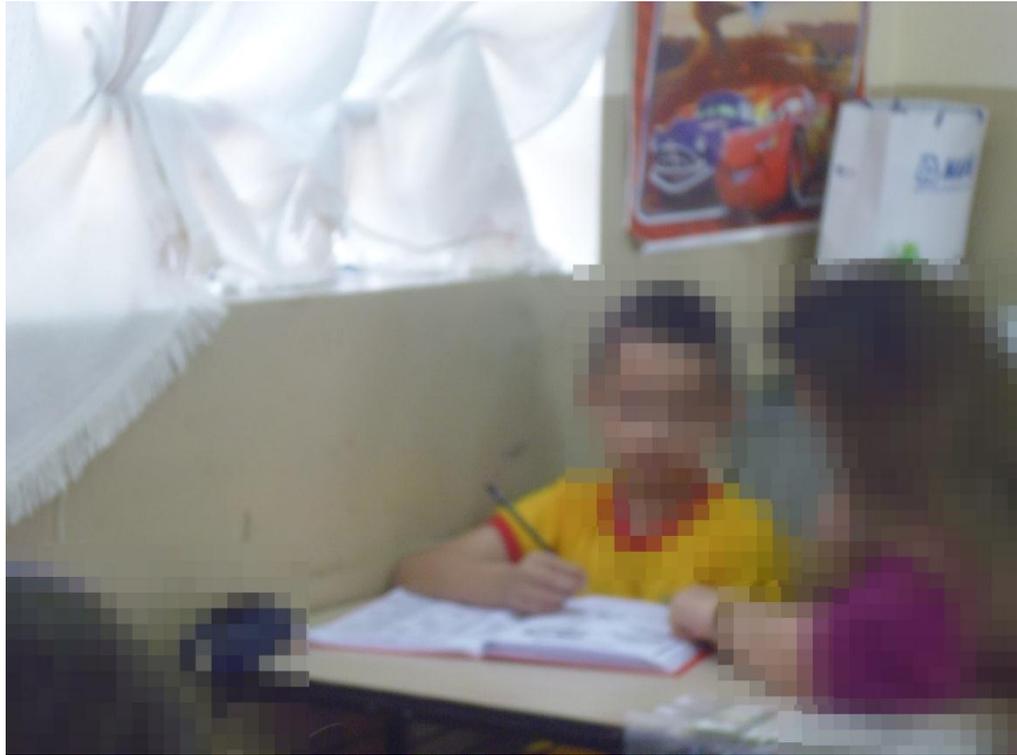


Figura 5 Atividade 2 realizada pelo aluno A

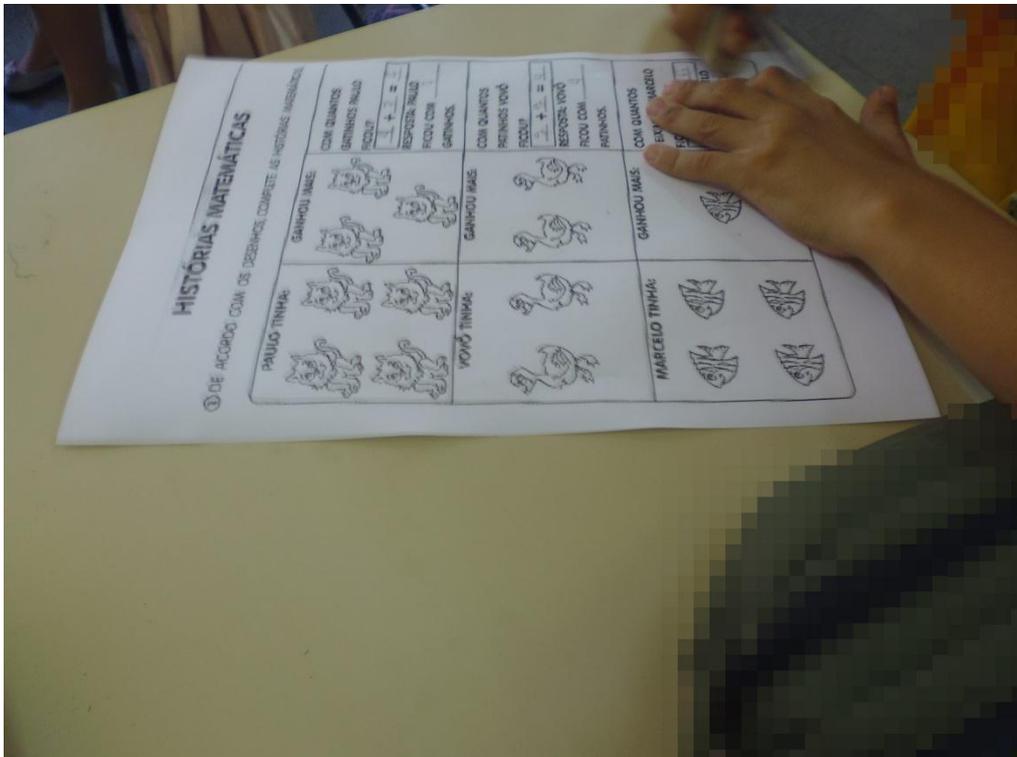


Figura 6: Atividade 2 realizada pelo aluno B

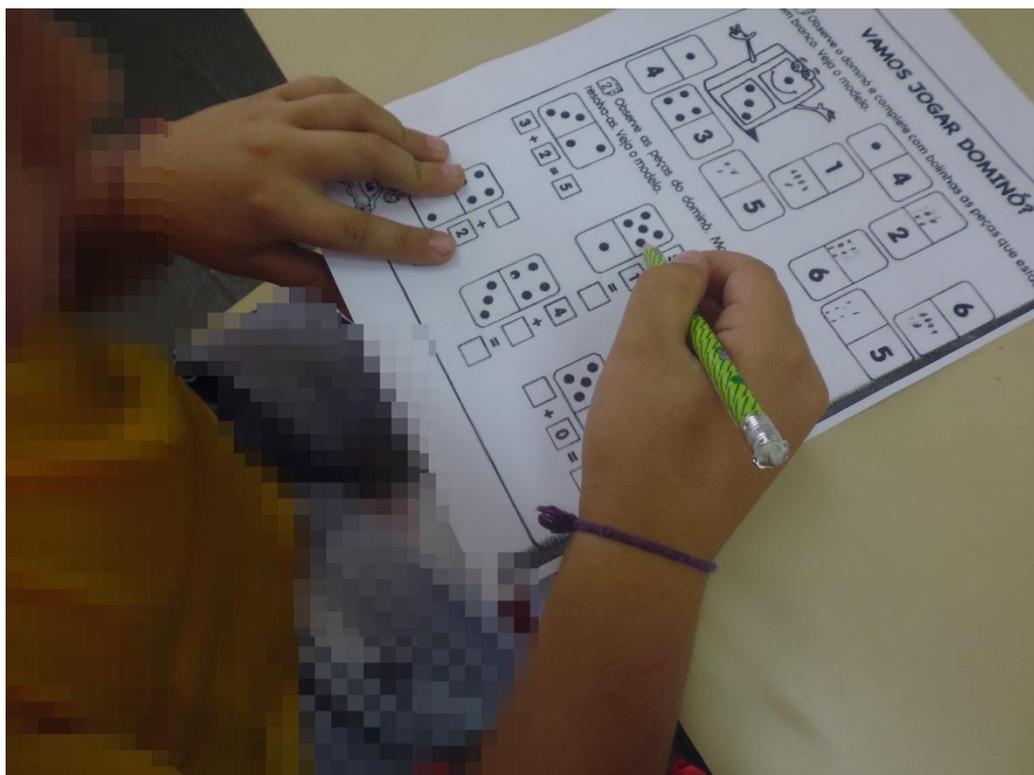


Figura 7: Atividade 3 realizada pelo aluno C

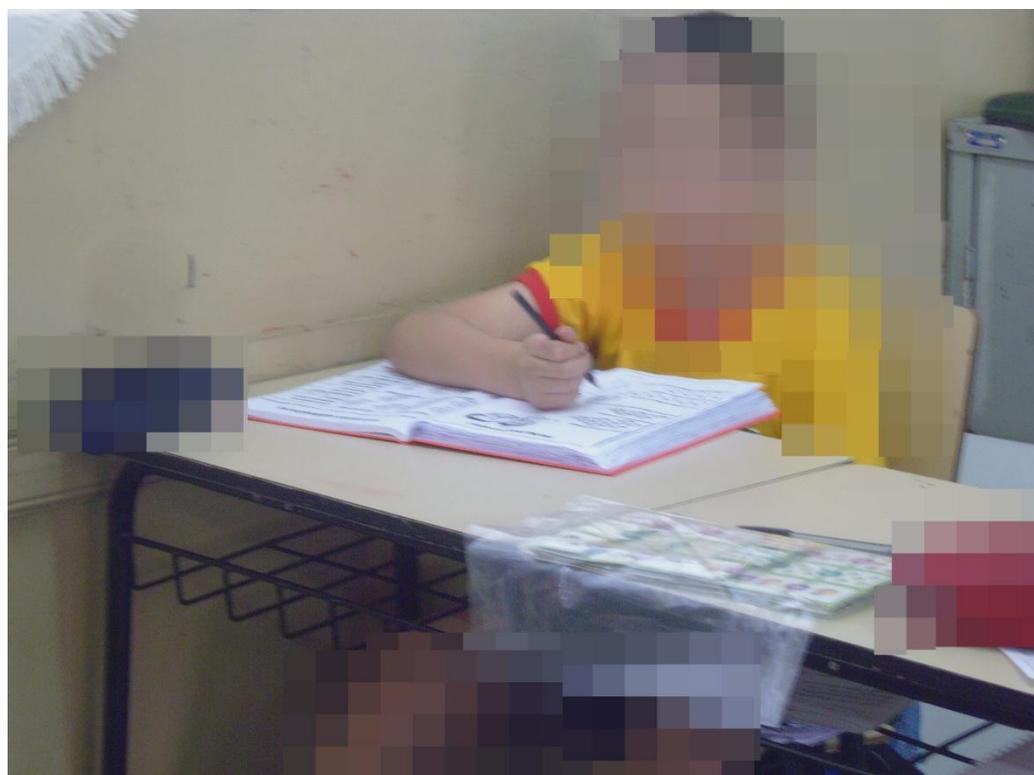


Figura 8: Atividade 3 realizada pelo aluno A

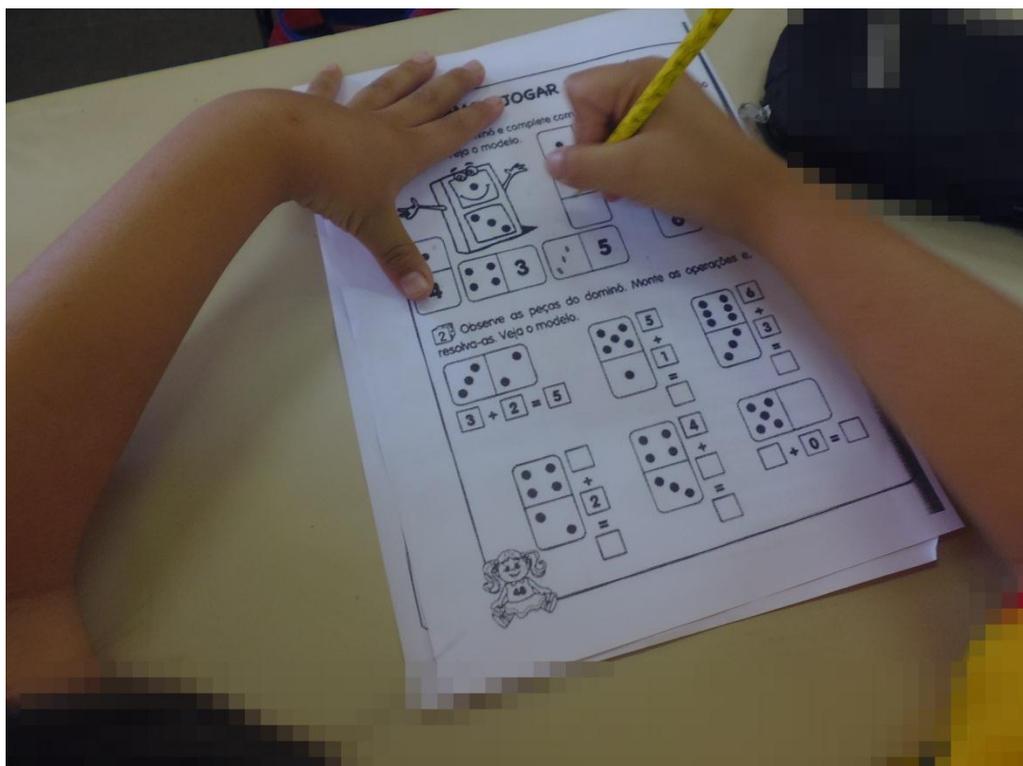


Figura 9: Atividade 3 realizada pelo aluno B



Figura 10: Atividades 4 e 5 realizadas pelo aluno A

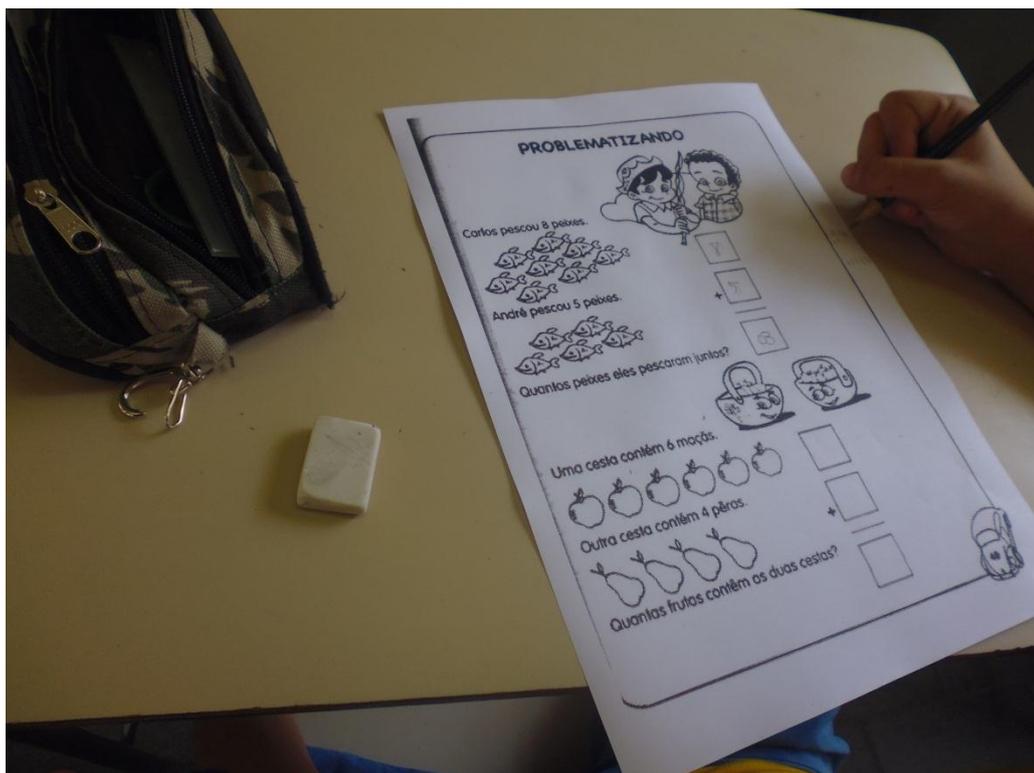


Figura 11: Atividades 4 e 5 realizadas pelo aluno B

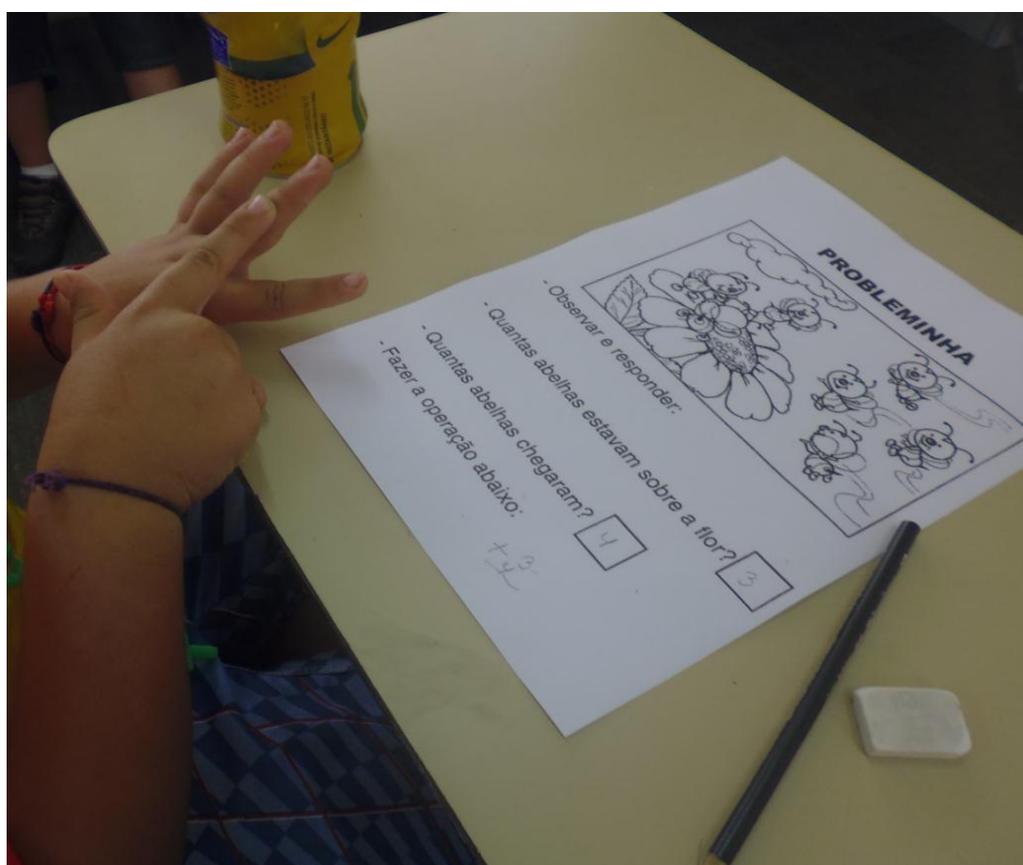


Figura 12: Atividades 4 e 5 realizadas pelo aluno C

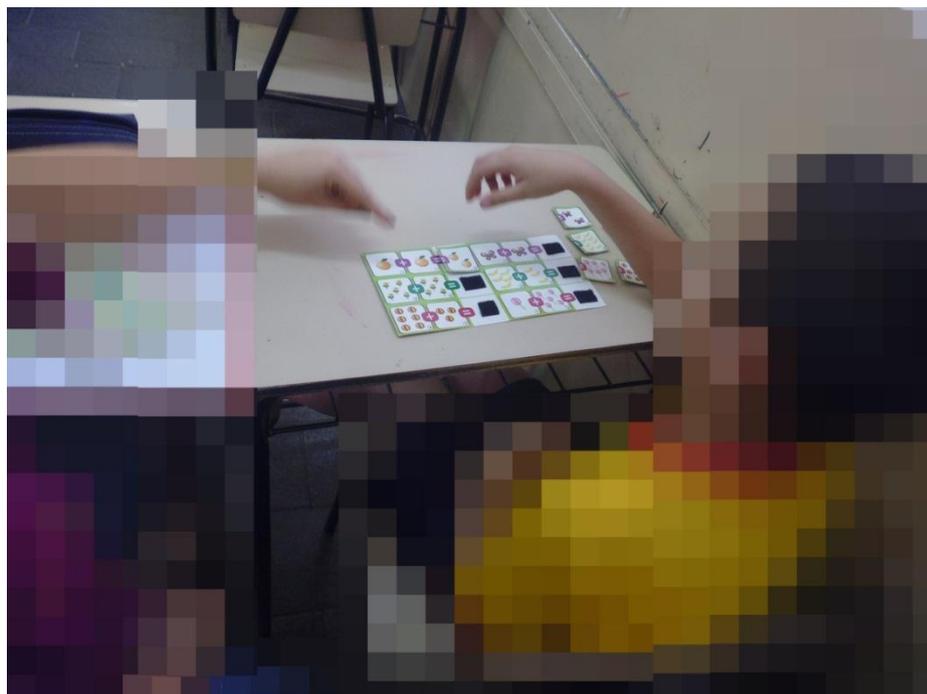


Figura 13: Jogo Soma colorida realizado pelo aluno A



Figura 14: Jogo As duas mãos realizado pelo aluno A

