



Faculdade de Educação -FaE

Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - DOCEI

**DESAFIOS E CONQUISTAS DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA EM
UMA CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Roberta Flávia Alves Ferreira

Belo Horizonte

2013

Roberta Flávia Alves Ferreira

**DESAFIOS E CONQUISTAS DA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA EM
UMA CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Clenice Griffó

Belo Horizonte

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves

Desafios e conquistas da inclusão de uma criança autista em uma classe de educação infantil. Roberta Flávia Alves Ferreira; Orientadora Profa. Dra. Clenice Griffó — Belo Horizonte – MG, 2013.

Monografia (Especialização) — FaE — UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência Na Educação Infantil – DOCEI.

(LC HV– a preencher pela biblioteca)

A Deus.
Aos meus pais, por tudo.
Ao Wagner, Ana Flávia e Gabriela Flávia pela alegria de estarmos juntos.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigado, Deus, pela força e coragem durante esta caminhada.

Aos meus pais, Pedro e Celita, irmãos, meu esposo Wagner, minhas filhas Ana Flávia e Gabriela Flávia e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu concluísse mais esta etapa de minha vida. A vida com vocês torna tudo maravilhoso e prazeroso.

As minhas amigas Elivânia, Roberta Cristina e ao Doutor José Belizário Ferreira Filho, com os quais compartilhei as inquietações que me impulsionaram neste trabalho.

A todas as minhas colegas da turma que me acompanharam durante esta pós-graduação.

A minha orientadora Clenice Griffo, pela paciência e incentivo na construção e conclusão desta monografia.

As coordenadoras do curso Mônica Baptista e Vanessa Neves, pelo convívio, carinho e amizade.

Aos professores do curso que de forma tão importante contribuíram para minha formação acadêmica.

Valeu a pena todo esforço.

“Crede no Senhor vosso Deus, e estareis seguros; crede nos seus profetas, e prosperareis;” (2 Crônicas 20:20)

RESUMO

Este trabalho se configura como um plano de intervenção desenvolvido na Rede Municipal de Belo Horizonte, no contexto de inclusão de crianças com necessidades especiais por apresentarem transtorno do espectro autismo. Tem-se discutido amplamente, nos últimos meses, sobre esse transtorno devido à Lei 12.764 de 27 de Dezembro de 2012, que busca garantir o direito desses sujeitos no que se refere à educação e à saúde. A discussão se estende ao meio escolar pelo atendimento educacional na Educação Infantil. A grande preocupação tem sido a preparação para atender as crianças com autismo, tendo em vista que essas demandam atenção e trabalho diferenciado por parte de todos os profissionais das instituições educativas. Desse modo, o objetivo principal do presente trabalho é o de pensar a inclusão dos alunos com autismo na rede regular de ensino, especificamente na Educação Infantil e quais são as melhores estratégias para que essa inclusão seja efetivada com sucesso. Essa monografia expõe um breve histórico da inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar, quais são as políticas públicas voltadas para a inclusão e um breve histórico do autismo. Além disso, apresenta uma intervenção realizada em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A metodologia da pesquisa foi baseada na observação de um aluno autista, que frequentava uma turma de crianças de 2 anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil da Região Norte de Belo Horizonte, visando investigar quais as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, onde a criança mais interage com o grupo. Esta é uma pesquisa qualitativa, com intervenção direta à criança e ao grupo estudado, uso de observação e entrevistas com os pais para a coleta dos dados analisados. Pretendeu-se investigar como ocorre a interação dessa criança no ambiente escolar juntamente com seus pares de idades e identificar em quais momentos e/ou atividades essa criança obtém maior interação.

Palavras-chave: autismo, interação, inclusão.

ABSTRACT

This work is configured as an intervention plan developed in Municipal Network Belo Horizonte, in the context of inclusion of children with special needs because they have autism spectrum disorder. It has been widely discussed in recent months, about this disorder due to Law 12.764 of December 27, 2012, which seeks to guarantee the right of these subjects in relation to education and health. The discussion extends to the middle school educational services in Early Childhood Education. The major concern has been preparing to meet children with autism, given that these demand attention and differentiated work by all professional educational institutions. Thus, the main objective of this work is to think of the inclusion of students with autism in regular education, specifically in kindergarten and what are the best strategies for such inclusion is successfully committed. This monograph presents a brief history of the inclusion of disabled children in the school context, what are the public policies for the inclusion and a brief history of autism. Moreover, it presents an intervention conducted at a school for Early Childhood Education of Municipal Education Network Belo Horizonte. The research methodology was based on the observation of an autistic student who attended a class for children 2 years of a Municipal Unit of Early Childhood Education from Northern Region of Belo Horizonte, which aimed to investigate the activities inside and outside the classroom, where the child interacts more with the group. This is a qualitative research, direct intervention with the child and the group studied, using observation and interviews with parents for the collection of data analyzed. It was intended to investigate how the interaction of this child in the school environment occurs along with their age and identify at what time and / or activities that child gets more interaction.

Keywords : autism , interaction, inclusion.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 –	Brincadeira no escorregador	18
Foto 2 –	Hora do descanso	18
Foto 3 –	Almoço junto com a turma	19
Foto 4 –	Alimentando-se sozinho	19
Foto 5 –	Grupo de alunos no parque	38
Foto 6 –	Aproximando-se da roda de história	39
Foto 7 –	Atenção às imagens do livro	40
Foto 8 –	Momento de histórias na socialização com a turma	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Contextualização da instituição escolhida para realização do estudo	13
1.2	Contextualização da Turma escolhida para realização do estudo	16
1.3	Contextualização do sujeito da pesquisa	16
1.3.1	Relatório da professora	16
1.3.2	Relatório médico	17
1.3.3	Relatório da mãe	17
1.3.4	Relatório da acompanhante de inclusão	17
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	20
3	O AUTISMO	27
3.1	Breve histórico dos estudos sobre o Autismo	27
3.2	Classificação	30
3.3	Diagnóstico	32
4	METODOLOGIA	35
4.1	Hipóteses	35
4.2	Objetivos	35
4.2.1	Objetivo Geral	35
4.2.2	4.2.2 Objetivos Específicos	35
4.3	Procedimentos, recursos e cronograma	36
4.4	Plano de Ação	36
5	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS POR NÚCLEO DE ATIVIDADE	38
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICES	48
	ANEXOS	49



“Toda inclusão depende, primordialmente, do olhar de cada um.”

“Incluir significa promover e reconhecer o potencial inerente a todo ser humano em sua maior expressão: a diferença.”

“Todo e qualquer empreendimento que visa à Inclusão só ter

á bons resultados quando o diferente for aceito como parte integrante e indissolúvel do ser humano.”

(Francisco Gonçalves, Lara Gonçalves, Paulo Santos, 2010).

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Desafios e conquistas da inclusão de uma criança com autismo em uma classe de educação infantil” surgiu no decorrer da minha trajetória profissional, dos meus estudos e reflexões relacionados à inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino.

No ano de 2008, recebi em uma turma de terceira série de uma escola particular um aluno com o diagnóstico de autismo. A partir daquele ano, comecei a pesquisar o assunto e meu interesse pelo tema foi ampliado, pois, até aquele momento, a inclusão de autistas na escola regular não era discutida de forma ampla como temos presenciado atualmente. Hoje percebemos que a inclusão se faz presente nas escolas de forma mais ampla e efetiva. Assim, temos o compromisso com a inclusão, a partir do reconhecimento de que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”. (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994).

Comecei a participar das consultas com o psiquiatra e com a equipe multidisciplinar do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, juntamente com meu aluno, João¹. Em alguns encontros, entrava sozinha e conversava com os especialistas e, em outros, entrava juntamente com meu aluno para acompanhar o trabalho desenvolvido no consultório.

Trabalhei com essa criança durante dois anos, que foram de grande e intenso aprendizado. No primeiro ano, tive de fazer uma escolha dentro da escola, pois tinha uma turma com 22 estudantes e não havia acompanhante, monitora ou alguém que pudesse me auxiliar dentro da sala. Assim, deveria escolher entre fazer a adaptação com minha criança autista ou realizar o acompanhamento individual de cada aluno na realização das atividades. Até aquele momento, eu não possuía nenhuma formação para receber o João de maneira mais profissional e com a qualidade desejada. Somente fui informada da entrada dele na escola, que não ofereceu qualquer apoio específico. Deveria me informar sobre o que era autismo, como proceder com esse aluno, conteúdo e adaptação dele no ambiente escolar. Foi esse encontro com João que me motivou a estudar mais. Nesse primeiro ano de trabalho com criança autista, escolhi ajudá-lo no seu primeiro contato com crianças de sua idade dentro de uma escola regular. Naquela escola, seria a primeira vez que haveria a efetivação de matrícula de um aluno autista. Com exceção da vice-diretora que era psicóloga, nenhum outro

¹ Todos os nomes de pessoas mencionados nesta pesquisa são fictícios, para que seja preservada a identidade de todos.

profissional do estabelecimento tinha qualquer conhecimento desse transtorno: como a criança reage às dinâmicas escolares; o que os profissionais podem fazer para contribuir com o seu desenvolvimento.

Passados alguns anos, deparei-me novamente com uma criança autista, Matheus, filho de uma professora que compartilhava o trabalho na mesma sala. Novamente, encontrei-me envolvida com a necessidade de conhecer ainda mais sobre o tema.

Neste ano de 2013, tenho a grata satisfação de ser a professora do Matheus em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da região Norte de Belo Horizonte.

Desde então, pretendo fazer algumas intervenções, no sentido de desenvolver na escola a conscientização a respeito da criança autista no convívio no ambiente escolar para que a instituição desenvolva uma real inclusão dos alunos com necessidades especiais no processo educacional. Ao levar em conta que a legislação brasileira busca garantir que a educação de qualquer pessoa, independente de sua condição humana, deve ocorrer na rede regular de ensino nas salas de aula comuns, referendo a fala de José Ferreira Belizário Filho e Rosane Lowenthal abaixo:

A inclusão escolar promove as crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. (BELIZÁRIO FILHO & LOWENTHAL, 2013, p. 134).

Essa motivação transcorreu no sentido de compreender qual deve ser a formação do professor para trabalhar com alunos que apresentam autismo, em que princípios deve se pautar e quais devem ser as estratégias desenvolvidas por ele, para que ocorra a real inclusão do autista na rede regular de ensino.

Este trabalho pretende oferecer uma contribuição para os estudos sobre Inclusão Escolar, com o objetivo de conhecer melhor como se dá a inserção do aluno com autismo e quais podem ser as estratégias para o trabalho no ambiente escolar.

Segundo Maria de Lourdes Canzini (2005), o século XX reforçou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida humana por meio do desenvolvimento científico e do conhecimento social. A autora citada completa, diz que, mesmo com a compreensão do valor único e inviolável da vida humana, ainda permeiam nas sociedades a ignorância, os

preconceitos, as superstições e os medos, fatores que condicionam muito as respostas à problemática da deficiência.

O desafio para o século XXI, para Canzini (2005), é a derrubada das barreiras que impedem a total inclusão e a participação na vida em comunidade.

As pessoas com deficiência, suas famílias e suas organizações, têm sustentado uma luta permanente pelo reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Ao longo de toda a história essas pessoas foram objetos de diferentes formas de valorização e atenção, quase sempre em direta correspondência aos conceitos atribuídos à questão de saúde, doença e da deficiência. (CANZINI, 2005, p. 252).

Para nós, professores da Educação Infantil, o desafio é constante, por ser a escola um dos espaços de relações e construções sociais que, muitas vezes, reproduz as crenças e ideologias da sociedade.

Por essa razão, torna-se necessário que o educador esteja, no mínimo, capacitado para trabalhar e enfrentar esse desafio. É importante que ele conheça sobre as diferentes deficiências encontradas nos seres humanos, estando capacitado a atender as demandas educacionais de cada sujeito.

Diante desses desafios, a formação e o conhecimento são possibilidades para o enfrentamento das barreiras que impedem a inclusão e a participação da vida em comunidade.

Ao pensar a educação em uma escola inclusiva e na relação de construção de práticas que efetivem a inclusão da criança com autismo no ambiente escolar, têm-se os seguintes questionamentos: Quais são as demandas educacionais da criança autista? Quais são as situações cotidianas da sala de aula em que a criança autista tem maior interação com o grupo? É possível identificá-las? Qual é a maior dificuldade encontrada pelos professores para promover a interação das crianças autistas com as atividades da sala de aula?

A partir dessas indagações, pensar a inclusão de crianças autistas nas escolas regulares de educação infantil é, acima de tudo, reconhecer e entender como ocorrem às práticas com as crianças autistas nessas instituições.

Pelo fato de, no presente ano, encontrar-se no meu grupo de alunos uma criança com autismo, acentuou-se a necessidade de aprimorar minha formação profissional para que eu pudesse oferecer a essa criança oportunidades diferenciadas no sentido de sua interação com seus pares e seu melhor desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Com base nesse contexto, propus a intervenção, elemento integrante do trabalho de monografia, partindo da necessidade de desenvolver atividades significativas em sala de aula para que a criança que tem autismo fosse atendida em suas particularidades.

Na atualidade, a demanda pelo atendimento a crianças com qualquer deficiência é realidade a ser enfrentada no sentido de se conseguir a qualidade nesse atendimento. A dificuldade apresentada por nós, professoras da Educação Infantil, a essas crianças é a falta de formação, de informações específicas, conhecimentos e experiência no que diz respeito à vivência de outros colegas de trabalho que enfrentam situações semelhantes.

Segundo Belizário Filho (2006, p. 06), existe uma demanda pela escolarização de crianças com autismo, quando cita o exemplo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). A experiência, segundo o autor, pode provocar reflexões e avanços nas práticas pedagógicas das escolas, ressignificando as vivências próprias da infância dessas crianças, além de ampliar as dimensões humanas das outras crianças que compartilham desse cotidiano.

A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo, vem se apresentando como um desafio para muitos professores, conforme pode ser exemplificado no documento abaixo citado:

A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. (UNESCO. Documento de Cochabamba, 2001).

O fato de conhecer de uma forma ampla e prática, mas pouco aprofundada, o processo de inserção da criança com necessidades educacionais especiais por apresentar autismo, levou-me a refletir sobre a importância da dedicação a esta pesquisa de tema, até então, pouco discutido no âmbito escolar.

1.1 Contextualização da instituição escolhida para realização do estudo

Trabalho em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Região Norte de Belo Horizonte e a história dessa instituição começa quando a comunidade do bairro Jaqueline, Conjunto Zilah Spósito, inicia uma mobilização a fim de reivindicar atendimento integral para crianças de 0 a 3 anos para que as mães pudessem trabalhar e complementar a renda familiar. O Instituto Zilah Spósito para o Desenvolvimento Humano e Social,

conveniada com a Secretaria Municipal de Educação (SMED)/Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) era a única instituição na comunidade que oferecia educação infantil na modalidade creche e pré-escola (3 a 6 anos) em horário parcial, não atendendo à demanda pela procura de vagas na educação infantil.

Em Assembleias Geral de Pais, realizadas no Instituto Zilah Spósito com a comunidade, essa reivindicação foi por diversas vezes apresentada e, assim, foi discutida a possibilidade de oferecer tal atendimento. A diretoria do Instituto Zilah Spósito sugeriu que se fizesse o encaminhamento para a PBH/SMED solicitando a construção de uma UMEI para o Conjunto Zilah Spósito.

Em vinte e três de abril do ano de dois mil e seis, a diretoria da instituição mencionada convocou a comunidade para participar da Assembleia Extraordinária, com a presença da então gerente de educação da regional Norte, senhora Benilda, oficializaram a reivindicação da comunidade, solicitaram, ao poder público, a construção da Unidade Municipal de Educação Infantil Zilah Spósito (UMEI Zilah Spósito), quando foi entregue um abaixo assinado para ser encaminhado à Gerência de Educação /Norte (GERED/N).

Em Junho de dois mil e seis, a gerência de educação da regional Norte, informou à diretoria do Instituto que o abaixo-assinado foi encaminhado, obtendo parecer favorável de todas as secretarias. Explicou que o recurso para a construção da UMEI deveria ser conquistado através do Orçamento Participativo (OP), uma vez que a OP 2007/2008 não contemplaria a construção do Centro de Saúde (reivindicação antiga da comunidade) e que essa seria uma oportunidade de se conseguir a UMEI. Caso o pedido não fosse contemplado pela OP, o recurso para a obra seria solicitado ao Tesouro e a outras fontes.

A reunião com a comunidade aconteceu em setembro/2006, quando Benilda Regina de Paiva Brito, Gerente de Educação/ GERED/N, sensibilizou para que o pedido da UMEI fosse feita através da OP. Solicitou à comunidade que indicasse as possíveis áreas para a construção da UMEI.

A construção da UMEI Zilah Spósito se iniciou em dois mil e oito e foi interrompida por vários meses, devido às chuvas e à falta de mão de obra qualificada.

No final de dois mil e nove, um grupo de educadoras, do qual eu fazia parte, foram chamadas para assumirem o cargo de educadoras infantis, fomos lotadas na UMEI Zilah Spósito, que, segundo informações da SMED, era uma unidade nova, que necessitava da lotação da equipe para compor o quadro de funcionários da UMEI.

Quando nós, as educadoras, tomamos posse no final de dois mil e nove e fomos entrar em exercício, deparamo-nos com a notícia que a UMEI Zilah Spósito estava com a obra bem atrasada, portanto, sem a possibilidade de iniciar o trabalho.

Em fevereiro de dois mil e dez, as educadoras prestaram serviços na escola núcleo "Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga", até que a UMEI ficasse pronta. Mas, no mês de março do mesmo ano, fomos transferidas para outras regionais (Leste, Nordeste, Venda Nova, etc.) a fim de trabalharmos em outras UMEIs até que a obra fosse concluída.

O ano de dois mil e dez foi passando e as obras da unidade não foram concluídas. As educadoras contavam os dias para assumirem o cargo onde foram lotadas. Em fevereiro de dois mil e onze as educadoras foram convocadas para a lotação na UMEI Zilah Spósito. Infelizmente a obra ainda estava inacabada, não foi possível receber os funcionários, educadoras e alunos para iniciar o funcionamento.

A equipe docente ficou provisoriamente na Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga, em reuniões para planejamento e organização dos tempos e espaços. Depois de muita pressão da comunidade para o início do atendimento, no dia três de março de dois mil e onze, a Unidade Municipal de Educação Infantil, iniciou o atendimento integral para turmas de faixa etária berçário, um e dois anos e atendimento parcial somente no turno da manhã para turmas de três, quatro e cinco anos, mesmo com a obra em andamento.

No final de março, iniciou-se o funcionamento de uma turma parcial de três anos à tarde e, em abril, outra turma parcial de quatro anos. Mesmo a UMEI atendendo às crianças, a construção não parou, construíram o parquinho externo, o estacionamento e acabamentos (pintura, elevador, etc.) na parte interior do prédio.

No dia dois de julho do ano de dois mil e onze, a UMEI foi inaugurada com a presença do ilustríssimo senhor Prefeito Márcio Lacerda e da Secretária de Educação Macaé Evaristo. O evento foi marcado com a presença da comunidade, pais, alunos, educadores e funcionários.

Atualmente a UMEI Zilah Spósito funciona da seguinte maneira: berçário, um e dois anos, em horário integral, em horário parcial da manhã uma turma de 2 anos, uma turma de 3 anos, duas turmas de 4 anos, quatro turmas de 5 anos e no turno da tarde; uma turma de 2 anos parcial, três turmas de 3 anos, três turmas de 4 anos e uma turma de 5 anos.

1.2 Contextualização da Turma escolhida para realização do estudo

A turma focalizada para a intervenção é composta por 16 crianças com recorte etário de 2 a 3 anos, dez dessas frequentam a UMEI desde o berçário em 2011. As crianças permanecem na escola em horário integral, 07h às 17h20. A turma é equilibrada no tocante ao gênero, formada por nove meninos e sete meninas. São espertos, possuem clareza em expressar suas ideias, são criativas, curiosas e adoram ouvir histórias.

Pensar na inclusão de alunos com autismo nessa instituição é muito mais que uma possibilidade de lhes dar o direito a frequentar uma escola, mas é a responsabilidade de entender que a educação é a base de toda e qualquer construção social, intelectual, de interação e de crescimento individual. Mais que cuidar, é abrir possibilidades de se trilhar um caminho para a cidadania, com a consideração de que quem tem deficiência é capaz de ir além do que pensamos inicialmente devido às nossas representações.

1.3 Contextualização do sujeito da pesquisa

1.3.1 Relatório da professora

Matheus começou a frequentar a turma aos 2 anos e 2 meses de idade. A sua adaptação com os colegas não foi difícil, já que, no ano anterior, esteve com os mesmos na turma de 1 ano. Apenas teve contato com quatro colegas novatos na turma.

Demonstrava ser uma criança com preferência a ficar só. Mas, ao longo do ano, passou a se interessar em estar com os colegas. Apresentava atraso no desenvolvimento da fala, expressava-se somente por meio de ruídos ou choro. No decorrer do ano, começou a pronunciar sons vocálicos, ritmados como uma canção.

A sua aproximação com as professoras foi tranquila. Apesar de dificilmente olhar nos olhos e não responder aos chamados, percebíamos que estava entendendo as ordens dadas a ele e à turma.

No início do ano, usava mamadeira para se alimentar e fazia o uso de fraldas. Atualmente se alimenta usando o copo e consegue segurar a colher na hora do almoço e se alimentar sozinho. Tem preferência por certos tipos de alimentos, o que dificulta um pouco a sua alimentação na UMEI.

Conseguiu também vencer o período do desfralde.

Atualmente interage mais com os colegas no parque, em sala e nas atividades na área externa da escola, demonstra um grande avanço, se comparado ao modo como chegou.

1.3.2 Relatório médico

Segundo relatório médico de agosto de 2012, Matheus apresentava quadro sugestivo do espectro autista, além de atraso nos marcos de desenvolvimento. Nessa data, o médico psiquiatra sugeriu a inclusão de atividades em terapia ocupacional e fonoaudiólogo, além da participação em atividades escolares especializadas ou de inclusão social.

1.3.3 Relatório da mãe

A seguir, tem-se registrado o depoimento escrito pela mãe de Matheus.

Matheus é uma criança linda, alegre, risonha, bagunceiro. Adora brincar com água, na gangorra, folhear livros, todos os tipos, as vezes se arrisca em repetir sons de alguns animais quando a mamãe está lendo historias. Agora esta brincando de bola (jogar bola) com seu primo de 6 anos, sua irmã de 4 anos e sua mamãe. Raramente fala algumas palavras como: água, xixi, coco, abre (abrir a porta) ou repete algumas palavras ditas. Adora assistir desenho do Sitio do Pica Pau Amarelo, brincar com blocos de madeira e encaixe. Sua alimentação é complicada apesar de já segurar a colher, come só arroz branco, macarrão (sopa), biscoitos, leite e iogurte. Frutas só na vitamina e suco de laranja, cenoura e mamão, não come carne. Aprendeu a fazer xixi no banheiro, as vezes faz no meio da sala ou quarto. Fala mamã quando está choroso ou com sono, me chama batendo a mão em minhas pernas. Matheus está se desenvolvendo, mas temos um longo caminho ainda.

1.3.4 Relatório da acompanhante de inclusão

Abaixo, tem-se o depoimento registrado pela acompanhante de inclusão de Matheus. Ela o acompanha desde que foi matriculado na escola.

Matheus entrou na instituição e vivia fugindo para o portão, veio trazido pela necessidade da mãe professora que não tinha onde deixá-lo. Foi o olhar da mãe que fez o primeiro diagnóstico, na observação diária no comportamento entre outros. Quando se confirmou o diagnóstico, Matheus passou a ser acompanhado pela inclusão, e nesta época, meados de agosto de 2012 ele era apático, no seu mundo e não interagía com sua turma e nem com outros alunos. Tinha mania de girar em torno do seu próprio corpo, seu brinquedo

preferido era a roda dos carrinhos, que ele colocava para cima e fazia girar sem parar com a ponta dos dedos. Quando Matheus fazia isto, era preciso fazê-lo parar e chamar sua atenção com brincadeiras cantadas, bater palmas e tentava oferecer outros brinquedos. Quando saíamos para o parquinho ele era o primeiro a correr, andava a escola toda. Gosta de subir, pular e correr. Hoje Matheus dificilmente gira em torno de si, no segundo semestre apenas 1 ou 2 vezes. Esqueceu a roda dos carrinhos ou de outros objetos que rode. Já fica mais com os alunos e até percebeu uma outra professora que brincava com ele. Matheus adora tinta, montar e desmontar lego e ligue-ligue. Temos que ficar atentas com a massinha, pois ele come. Gosta de DVD's cantados. No parquinho gosta do escorregador, sobe e desce com tranquilidade [conforme foto 1abaixo]. Foge para a parte alta do parquinho e aprendeu a subir em todas as partes do escorregador grande (escada reta e de corda) e já consegue descer também de lá. Gosta de girar o leme deste brinquedo, senta no balanço e sabe que tem que atracar o cinto e tenta empurrar os colegas. Gosta da horta, da entrada da escola onde tem várias plantas. Assenta-se lá e fica mexendo na terra. Se vê uma formiga tem que por a mão e pede ajuda se for mordido. Pede água, já vai ao banheiro, se estiver com vontade de fazer xixi, tira o pintinho e põe a mão, já conversamos com ele para falar xixi e uma vez falou. Canta o A,E,I,O,U e 1,2,3. Chora e fica muito irritado quando está com sono tentando até bater no rosto da gente por isso. Para dormir é rápido, basta deitá-lo e deixar mexer no rosto, em nosso rosto, principalmente boca [conforme foto 2abaixo].Caso algo o incomode acorda. Sua alimentação é muito pouca, só aceita arroz branco e às vezes caldo de feijão. Oferecemos de tudo para que incorpore aos poucos os outros alimentos. Gosta muito de leite puro e biscoito. Gosta também de canjiquinha [, conforme fotos 3 e 4 a seguir]. No banho às vezes chora para ir para o banheiro, mas sabe onde é o banheiro e vai sozinho, basta falar com ele “Matheus, banheiro”. Chora também para sair do banho, isto acontece porque já esta com sono e fica irritado. Paro dormir Como gosta muito do parquinho também chora para voltar para sala. E sempre temos que falar-lhe a cada ação ou mudança de rotina. Acredito nos avanços de Matheus, fazemos muita festa sempre para ele e tenho aprendido muito com ele.

Foto 1 – Brincadeira no escorregador



Fonte: autoria própria

Foto 2 – Hora do descanso



Fonte: ALVES, 2013.

Foto 3 – Almoço junto com a turma



Fonte: autoria própria.

Foto 4 – Alimentando-se sozinho



Fonte: autoria própria.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Alessandra Cavalcante e Claudia Galvão (2011) relatam que a proposta da educação inclusiva não é recente. A *Constituição Federativa do Brasil*, promulgada em 1988, garante a educação inclusiva ao afirmar que o atendimento educacional às pessoas com necessidade educacionais especiais (NEE) deverá ocorrer preferencialmente em rede regular de ensino. Segundo Abe citado por Ana Cristina de Jesus Alves e Thelma Simões Matsukura (2009):

O conceito de inclusão foi elaborado a partir de um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Tem, portanto, nas suas bases, a história da educação especial. Tal história geralmente é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista. (ABE; 2009 apud. ALVES; MATSUKURA).

Rosita Edler de Carvalho (2006) relata que a inclusão educacional não é somente um fator que envolve alunos com necessidades educacionais e especiais, mas também suas famílias, os professores e as comunidades, aqui compreendidas como o conjunto de famílias que são atendidas por uma determinada instituição de Educação Infantil, onde se encontra matriculado o aluno Matheus, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo.

Diante da postura da sociedade no atual século, tem-se lidado diariamente com problemas ligados à falta de inclusão escolar que envolve diversos fatores, dentre eles: as deficiências físicas e mentais, a desigualdade social e a falta de estrutura familiar. Durante muitos anos, o importante eram as características do indivíduo e o olhar era voltado para as metas das intervenções educativas. Porém, hoje não podemos ignorar as características do desenvolvimento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais sem pensar na interação destas com o meio (CARVALHO, 2006).

O sistema educacional vigente está calcado na divisão de alunos normais e deficientes, que, muitas vezes, ignora o subjetivo, o afetivo e desrespeita a diversidade inerente a espécie humana. O ensino inclusivo respeita as deficiências e as diferenças e aponta para o fato de que as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos, tenham eles ou não algum tipo de necessidade especial. Se nos detivermos a essa visão educacional de normais e sujeitos deficientes, não conseguiremos romper com paradigmas e fazer a reviravolta que a inclusão propõe, conforme Enicéia Gonçalves Mendes (2006).

Nas práticas segregacionistas iniciais, que buscavam educar o deficiente entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade, a deficiência era tida como própria do indivíduo e a ciência empenhava-se em caracterizar e categorizar os distúrbios a partir de um modelo médico da deficiência, amparado na categorização, na prevenção e na busca de cura. “A segregação”, diz Mendes (2006, p. 387-388), “era baseada na crença de que eles (crianças e jovens com deficiência) seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

A Constituição Federal de 1988 significou um grande avanço em termos educacionais no Brasil e somente ela seria suficiente para que as instituições escolares passassem a repensar a educação como um direito inegável a todos, independentemente de suas deficiências. Entretanto, em 1996, o Brasil passou a ter uma lei exclusiva para educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que não só garante o acesso e permanência na escola, mas acrescenta que é dever do Estado prover o acesso destes educandos preferencialmente nas escolas públicas. A partir dessa interpretação legal, foi possível notar que estamos vivendo uma nova era educacional (MENDES, 2006; MARCHESI, 2002).

Maria Teresa Mantoan (2001) destaca a importância de se oferecer um apoio especializado quando o aluno com necessidades encontra-se à margem do processo educativo. Para tanto, é necessário tornar o currículo pedagógico flexível ao determinado aluno. Essa flexibilização, visando à integração, é trabalhado por vários autores, como o que se segue:

[...] A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular [...] (MANTOAN, 2001, p35).

Para se ter um sistema educacional inclusivo, é preciso partir do princípio de que todas as crianças podem aprender, que se respeite e reconheça as diferenças de idade, sexo, etnia, língua, deficiências ou inabilidades, enfim, que o sistema metodológico atenda às necessidades de todas as crianças. Vise um processo abrangente, dinâmico, que evolui constantemente, não limitado ou restrito por salas de aulas numerosas, nem por falta de recursos adequados (MANTOAN, 2001).

De acordo com Mendes (2006), se pretende uma educação inclusiva, é urgente que se faça uma redefinição de planos, traçados na meta de se fazer uma escola voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que se reconheça e se valorize as diferenças.

Os artigos 3º e 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (MANTOAN, 2001) asseguram os direitos das crianças de serem respeitados e auxiliados aquém das diferenças que apresentam. De acordo com o ECA (1990):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990).

O presente trabalho está de acordo também com o que diz a *Declaração de Salamanca* (1994) sobre a educação inclusiva. Declaração essa resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que foi realizada em junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca. Tal documento trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Como citado no documento: “[...] implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local [...]” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, p.15).

Esta declaração sustenta que as escolas regulares, com uma orientação inclusiva, são os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias. Pode assim criar comunidades acolhedoras, edificar uma sociedade inclusiva e conseguir educação para todos. Além disso, visam proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças, numa relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (MANTOAN, 2004).

Ainda segundo Mantoan (2004), leis que protegem e garantem a inclusão, conferências que buscam uma interação entre países e profissionais qualificados e dispostos a investirem tempo em seus alunos são de suma importância. Não teremos efeito completo se não houver um engajamento de todos na sociedade. A inclusão não abrange somente alunos

com deficiências, mas, também qualquer tipo de características que fujam do que é normal para a sociedade e gerem preconceitos e atitudes que discriminam.

Nessa mesma perspectiva está o inciso III do Artigo 4º da LBD, quando afirma que o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;” documento que têm como objetivo a defesa e o compromisso para com a criança e o adolescente.

Do mesmo modo a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, foi criada com o intuito de instituir a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. As famílias sentem-se amparadas por um atendimento de qualidade e específico no tratamento de suas crianças, de acordo com o que define a lei.

Segundo José Belizário Filho, em entrevista concedida para fins desse trabalho, a lei é um grande avanço, pois obriga o Estado na garantia de um atendimento especializado aos autistas, além de outros benefícios conquistados pelas famílias.

Art. 2 - São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990(Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar que, mesmo com todo esse amparo legal de um atendimento especializado, presencia-se, em algumas instituições, a integração escolar, que é uma forma condicional de inserção em que dependerá da criança, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do que será oferecido no sistema escolar. Essa interação exige que a criança se adapte em uma sala regular, uma classe especial, sala de recurso, ou mesmo em escolas especializadas, as quais devem exercer um trabalho quase de acomodação com os agrupamentos dos portadores de NEE. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Conforme citado abaixo:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos programas escolares, currículos adaptados, especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos tem d mudar para se adaptarem às suas exigências. (MONTTOAN 2004, pág. 23).

Segundo Maria Cristina e Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (2003), a integração, foi um momento importante para as instituições de ensino, pois trouxeram a possibilidade do surgimento das ideias inclusivas e práticas diferenciadas.

Diferentemente da integração, a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que eram excluídos no sistema anterior. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar o processo de aprendizagem. No que se refere à inclusão, faz-se necessário nas práticas institucionais, uma adaptação e uma busca de estratégias, para atender aos alunos em suas particularidades (MANTOAN, 2004).

Pode-se considerar que a inclusão escolar significa oportunizar o atendimento de alunos com algum tipo de deficiência, organizando os ambientes de forma que a escola cumpra o papel fundamental de reconhecer e responder às necessidades diversas de seus educandos. Adaptar ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, e uso de recurso e parceria com a comunidade. (MOURA. 2006).

Em uma cartilha publicada pela PBH sob a responsabilidade da coordenadoria de direitos das pessoas com deficiência no ano de 2012, o conceito de inclusão é descrito da seguinte forma:

É um princípio, reflexo da evolução da sociedade, do contexto socioeconômico e dos direitos sociais no terceiro milênio. Consequência do avanço dos direitos humanos no mundo todo, onde se pretende respeitar direitos e deveres. Visão de um novo modelo de sociedade que se prepara para lidar com a diversidade e a diferença, ao mesmo tempo que a pessoa com deficiência se prepara para a vida independente. (PBH, 2012).

É certo que as práticas inclusivas se conciliam com uma educação para todos e com um ensino voltado para o aluno. No entanto, não se consegue implantar uma proposta de inclusão, tão desafiadora, sem enfrentar um desafio ainda maior: aquele que recai sobre a formação do professor.

Para Carvalho e Bossa (2009), a inclusão das crianças com autismo no ensino regular vem se mostrando um desafio para os profissionais da educação, pois a falta de conhecimento a respeito desse transtorno os impede de identificar as necessidades do aluno com autismo. À medida que os professores focam seu olhar primordialmente nas limitações da criança, eles passam a desacreditar no desenvolvimento, na educabilidade e potencialidade do sujeito. (BARRETOS apud COUTINHO, DAY & WIGGERS, 2012).

Em palestra proferida pelo Doutor José Belizário filho no dia dezesseis de outubro de dois mil e treze na FaE/ UFMG, ficou evidente a consideração de que a escola é também um lugar de aprendizagem social das crianças. Quando as crianças autistas são incluídas nas escolas, tendem a copiar o comportamento dos outros colegas. Daí a grande essência da interação com seus pares de idades nas escolas regulares.

Ressalta-se que a formação do pessoal envolvido com a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias. Enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que essas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano, de acordo com Romeu Kasumi Sasaki (1997).

No município de Belo Horizonte vigora a Lei Municipal nº 9.078 de 19 de janeiro de 2005, na qual foi estabelecida a política da pessoa com deficiência. A seção VI, trata

especificamente da educação. Em seu artigo 50, a lei assegura a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo-lhes o acesso, a permanência e uma educação de qualidade. De igual maneira, em seu artigo 54, a lei assegura a consecução de medidas e ações que possibilitem a formação continuada em serviço dos educadores da rede pública, tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais especiais do público que atende.

No que diz respeito ao desenvolvimento, segundo Lev Semenovitch Vigotski (1991), um problema na base biológica altera o desenvolvimento cultural, e a importância da educação especial é criar uma via colateral, outro sentido para que o desenvolvimento aconteça. Para esse autor, muito mais que o “defeito” apresentado pela criança, estão as realizações sociais que irão decidir e estimular o seu desenvolvimento:

3 O AUTISMO

3.1 Breve histórico dos estudos sobre o Autismo

O autismo é um distúrbio de desenvolvimento e devido a sua complexidade nenhum modelo e nenhuma abordagem metodológica, clínica ou terapêutica, por si só, pode compreendê-lo. Desde sua primeira descrição até os dias de hoje os estudiosos dessa deficiência buscam novos entendimentos.

Segundo Marion Leboyer (2002), as tentativas em definir o autismo iniciam-se em 1943, por Leo Kanner com o artigo: “Distúrbio autísticos do contato afetivo” (“*Autistic Disturbances of Affective Contact*”).

A autora define, como crianças autistas, aquelas que apresentam uma inabilidade em relacionar-se normalmente com o outro. Esses sujeitos apresentam ainda um atraso na aquisição da linguagem que, quando se desenvolve não tem valor funcional ligado à comunicação. Essas crianças apresentam também necessidade de estabilidade, constância no ambiente material. Possuem uma memória frequentemente notável e aparência física normal.

A introdução do adjetivo autista na literatura psiquiátrica, conforme Emílio Salle et al. (2005), foi em 1906, por Plouller, ao estudar pacientes que apresentavam um diagnóstico de demência precoce (esquizofrenia). No entanto, segundo os autores, foi Bleuler, em 1911, o primeiro a difundir o termo autismo, definido por perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal.

“Alterações autísticas do contato efetivo” foi o título do trabalho escrito por Leo Kanner, em 1943, que diferenciou de acordo com Salle et al. (2005), o autismo de outras psicoses graves na infância.

A primeira publicação de Kanner, segundo Leboyer (2002), enfatiza o “isolamento autístico”, como a principal característica da criança autista, uma vez que o ponto central da descrição de Kanner é justamente a “inaptidão das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente a situações desde o início da vida”, o que revela também o termo escolhido pelo autor “autismo”.

Rutter (1979) citado por Leboyer (2002) nota certa confusão causada pela descrição de Bleuler, segundo o qual há em relação ao autismo, nos esquizofrênicos, “um retraimento” fora das relações sociais ao passo que, na descrição de Kanner, é descrita uma inaptidão em

desenvolver relações sociais. Bleuler sugere que há uma relação com a esquizofrenia dos adultos, e que também envolve uma vida imaginária rica, ao contrário de Kanner, que sugere falta de imaginação em brincadeiras.

Em 1956, Kanner considerava dois sinais para realizar o diagnóstico do autismo:

- 1- o isolamento autístico;
- 2- a necessidade de imutabilidade.

Para Leboyer (2002), após a descrição original de Kanner, muitos autores tentaram classificar itens diagnósticos como pouco importantes, havia muitas descrições do autismo infantil, privilegiando diferentes sintomas.

Salle et al. (2005) diz que a definição de Ritvo e Freedman, (1978), mais a de Kanner (1943) e a de Rutter (1967) formaram a base para os critérios diagnósticos do autismo nas duas principais classificações de transtornos mentais: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID – 9), em inglês é *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD) publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1984); e o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – Terceira Edição, em inglês é *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) -III-R publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA, 1980).

Rutter (1978), Ornitz e Ritvo (1976) citados por Leboyer (2002, p. 15) organizam uma tétrade no DSM III (1980).

- 1º. Uma incapacidade de desenvolver relações sociais;
- 2º. Um déficit no desenvolvimento da linguagem;
- 3º. Respostas anormais ao meio ambiente;
- 4º. Sinais apresentados antes da idade de trinta meses.

O DSM – III usa um sistema de categorias que são protótipos, e o paciente com uma relação estreita com o protótipo é, então, classificado de acordo, como aquele que possui determinada doença. O sistema de classificação considera múltiplos fatores: Síndromes clínicas (fator I); distúrbio específicos do desenvolvimento (fator II); afecções físicas (fator III), condições psicossociais (fator IV); e o melhor nível de adaptação e de funcionamento do ano transcorrido (fator V), segundo Leboyer (2002).

De acordo com Salle et al. (2005), a evolução dos conceitos sobre o autismo, CID-10 (OMS, 1993) passou a considerá-lo como um distúrbio do desenvolvimento. Para o DSM – IV (APA, 1995), o autismo integra os transtornos globais do desenvolvimento (TGP), que foram retirados do eixo II (prognóstico pobre) e passaram para o eixo I (distúrbios mais episódicos e transitórios). As implicações são de que o autismo passa a ser considerado como um distúrbio que responde melhor às intervenções terapêuticas, e que seus sintomas podem sofrer maiores variações.

Em 1994, a APA publicou o DSM IV, que era o principal referencial de diagnóstico para os profissionais no âmbito da saúde mental dos Estados Unidos da América do Norte e de Portugal. Em 2000, o texto do DSM IV foi revisado, quando se acrescentou à sua denominação, a sigla TR (texto revisado), contendo os resultados das pesquisas mais recentes.

De acordo com os dados da pesquisa, o autismo é uma desabilidade do desenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social. Autistas respondem a informações de maneira diferente de outras pessoas. Afeta meninos duas vezes mais do que meninas.

O autismo pode ocorrer em qualquer nível, seja no retardado mental, no quociente de inteligência QI normal, ou no superdotado e atinge qualquer raça, etnia, não tem fronteiras sociais, não se vincula a determinados grupos e nem à posição econômica ou educacional.

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

É comum pais relatarem que a criança passou por um período de normalidade anteriormente à manifestação dos sintomas.

Quando as crianças com autismo crescem, desenvolvem sua habilidade social em extensão variada. Alguns permanecem indiferentes, não entendendo muito bem o que se passa na vida social. Elas se comportam como se as outras pessoas não existissem, olham através de você como se você não estivesse lá e não reagem a alguém que fale com elas ou as chame pelo nome.

São três as áreas de preocupação das pessoas com autismo:

A primeira é relacionada à comunicação. Uma área muito difícil para os autistas. Algumas características dos autistas que dificultam a comunicação são: a distração, a dificuldade de processar instruções orais, manter atenção e organizar informações que estão

recebendo. Também têm dificuldade de processar os cinco sentidos (tato, visão, audição, paladar, olfato) de uma só vez ou mesmo de utilizar mais que um deles de cada vez.

Essa inabilidade de ser compreendido afeta o comportamento, podendo gerar maneiras inapropriadas para se comunicar como bater a cabeça, gritar ou manter hábitos indicadores típicos do autismo. Um exemplo: os pais podem compreender que andar de um lado para o outro quer dizer que ele necessita ir ao banheiro, mas para outras pessoas essa ação não terá um significado a ser imediatamente compreendido. Conseqüentemente, se estabelecer uma maneira de manter a comunicação, poderão eliminar muitos problemas de comportamento.

Muitos autistas têm uma compreensão limitada do processo de comunicação ou nenhum tipo de compreensão. Se um autista consegue efetivamente conquistar a habilidade da comunicação antes de atingir os seis anos de idade, terá melhores condições de desenvolver a comunicação e se tornar um autista de bom funcionamento.

A segunda área de preocupação é a que diz respeito à interação social. Uma pessoa com autismo poderá não usar ou não compreender a comunicação verbal, ou não desenvolver interações sociais que sejam apropriadas para a sua idade. Adultos autistas podem parecer afastados e indiferentes aos outros, alguns aparentam estar presos no seu próprio mundo.

A terceira área é a do comportamento, que se apresenta restrito, repetitivo, e estereotipado. O autista pode ter uma grande preocupação com um assunto ou interesse ou simplesmente ficar apático, enquanto outros mantêm uma rotina. Em crianças, pode-se encontrar a falta de imaginação ou invariabilidade nas brincadeiras sociais. Repetições motoras como bater as mãos, rodar objetos e movimentos repetitivos com o corpo, são alguns sinais comuns em pessoas com autismo.

3.2 Classificação

A classificação do autismo considerada por Maria Isabel S. Pinheiro e Valter Camargos Júnior (2005), segundo o DSM-IV são consideradas as desordens que se caracterizam por atraso no desenvolvimento de funções básicas como a socialização e a comunicação. As anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito.

Os transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) fazem parte de uma categoria que engloba os seguintes transtornos: 1) Transtorno Autístico; 2) Síndrome de Rett; 3) Síndrome

de Asperger; 4) Transtorno desintegrativo da infância; 5) Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outras especificações, que inclui o autismo atípico.

Conforme Pinheiro e Camargos Júnior (2005, p. 64), a desordem mais frequente e a mais reconhecida é o grupo de pessoas com autismo, que podem apresentar níveis diferentes de comprometimento, variando de “profundo déficit na interação social, até as formas sutis de difícil diagnóstico”. E quando há retardo mental associado, a gravidade dessas anormalidades pode variar.

Para Carla Gikovate (2013) deve-se considerar o autismo como uma síndrome comportamental e por isso encontra-se um leque de gravidade que possui num extremo, quadros severos, citando o exemplo do autismo não verbal e no outro extremo, os quadros leves, como por exemplo, a Síndrome de Asperger ou de transtornos invasivos não especificados. Para essa autora entre os dois extremos existem os graus intermediários de autismo.

Do mesmo modo, Gikovate (2013) ressalta que existem e são admitidos diferentes graus de autismo:

No autismo leve os sintomas são relacionados com a dificuldade de comunicação, socialização e as “manias” estão presentes, porém de forma branda. A criança adquire fala e se alfabetiza. Algumas conseguem frequentar uma escola regular, podendo inclusive, concluir um curso universitário. No autismo severo, a criança dificilmente adquire linguagem. Tende a manter o isolamento social e, com frequência apresenta intensa estereotipia motora e automutilação. GIKOVATE (2013)

Atualmente, temos a publicação do DSM – V, lançado em 22 de maio de 2013, onde deixam de existir todas as subdivisões e todos estes ficam sobre o mesmo guarda chuva, conforme Maria Sonia Goergen (2013).

Para José Belizário Filho, a classificação que antes era Transtorno Global do Desenvolvimento, agora é denominado Transtorno do Espectro do Autismo, classificado em grave, moderado e leve. Temos mais recentemente que, segundo Carlo Schmidt(2013):

Na mais recente classificação, no DSM – V (APA 2013), o autismo pertence à categoria denominada transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de transtorno do espectro do autismo (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativas e comportamental. (SCHMIDT, 2013, p. 13).

3.3 Diagnóstico

Para Belizário Filho (2006), um diagnóstico concreto acerca do transtorno requer uma avaliação minuciosa de uma equipe de profissionais qualificados, que será baseada na teoria comportamental do indivíduo autista, anamnese e observação clínica.

Os critérios utilizados para o diagnóstico do autismo antes da publicação do DSM – V, eram aqueles descritos no *Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria*, o DSM -IV e o CID-10. Nesse sentido, foram apresentados três vertentes para diagnosticar o distúrbio autista:

1. Dificuldades na comunicação não verbal:
 - Falhas na interação interpessoal;
 - Falta de reciprocidade social ou emocional;

2. Déficits qualitativos de comunicação:
 - Falta ou atraso no desenvolvimento da linguagem não compensados por outros meios (apontar ou usar mímica);
 - Uso estereotipado, repetitivo do linguajar;

3. Padrões de comportamentos, atividades e interesses restritos e estereotipados:
 - Preocupação excessiva em termos de necessidades ou em foco com interesses restritos ou estereotipados;
 - Inflexibilidade de mudanças de rotinas ou rituais;
 - Maneirismos motores repetitivos;
 - Preocupação com partes de objetos rodantes (fascínio por objetos rodantes).

Não obstante, essas informações descritas, podem ocorrer atrasos ou função anormal em pelo menos uma das áreas acima descritas, antes dos três anos de idade.

Diante dessas informações apresentadas, os critérios para o diagnóstico do autismo sofreu modificações com o passar dos anos e, até início dos anos oitenta, o autismo não era uma área separada da esquizofrenia, posteriormente o DSM-III-R instituiu critérios de diagnósticos:

1. Transtorno Invasivo (global) do Desenvolvimento - (autismo);
2. Transtorno Invasivo do desenvolvimento não especificado (TID-NE).

Nesse mesmo segmento, alguns profissionais têm utilizado o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para diagnosticar indivíduos com déficit em interação social, de linguagem/comunicação e padrões repetitivos do comportamento. Esses critérios do DSM-IV para o autismo são equacionados para diversos grupos de faixas etárias distintas e dentre indivíduos com habilidades cognitivas e linguagens também distintas.

Como foi dito anteriormente, o diagnóstico do autismo requer uma apreciação clínica cuidadosa e requer também uma avaliação de linguagem e neuropsicológica, como também exames complementares (estudos dos cromossomos incluindo o DNA x-frágil, de neuroimagens e neurofisiologia). Um estudo avaliativo em indivíduos autistas requer também uma equipe multidisciplinar para avaliar tanto o comportamento social do indivíduo quanto sua capacidade de imitação. E, para isso, são utilizadas duas baterias avaliativas psicológicas que são: o “Sistema Diagnóstico de Observação” (conhecida pela sigla ADOS) e a “Entrevista Diagnóstica de Autismo” (ADI). Em conjunto, essas baterias representam um complemento seguro de se observar a habilidade social, de comunicação e comportamental em autistas.

Quanto às intervenções terapêuticas, segundo o site “Amigos dos autistas”, o tratamento dos autistas requer uma intercessão multi-interdisciplinar e com base e técnicas específicas de mudança de comportamento, programas educacionais com trabalho de terapia de linguagem/comunicação e apoio familiar. Torna-se também fundamental trabalhar com educadores e psicólogos treinados em análise comportamental funcional como também em técnicas de mudanças de comportamento.

Nessa proporção também, problemas de comportamento são uma grande preocupação, pois, representam interferências da integração da criança autista dentro da família como também no seio escolar. Em crianças, esses problemas incluem hiperatividade, desatenção, agressividade e comportamentos automutilantes.

De conformidade com Walter C. Júnior e colaboradores (2005), as respostas anormais a estímulos sensoriais e da alta tolerância à dor também compõem os problemas comportamentais autistas. Nesse segmento também distúrbios de humor e afeto são comuns e podem ser manifestados por crise de riso ou de choro repentino, sem razão aparente, como

também medo excessivo, ansiedade generalizada, ataques de cólera ou reações emocionais ausentes.

Movimentos anormais também são comuns (movimento repetitivo das mãos) e, os indivíduos autistas apresentam certas singularidades tais como: balanço repetitivo do corpo ou movimentos complexos do corpo e certas anormalidades de postura. Convulsões ocorrem em autistas adolescentes, em cerca de 35%, porém essa causa pode estar associada por uso de medicamentos para tratar distúrbios comportamentais.

Dado um diagnóstico, a função desse não é dar somente um nome ou mesmo um rótulo à criança. Ele é um grande início para que seja planejada uma intervenção e para que sejam determinadas as melhores estratégias e direção para um tratamento eficaz à criança.

Diante de tantas informações relacionadas ao TEA, há a demanda de inclusão das crianças autistas na Educação Infantil.

Assim, a Educação Infantil inclusiva está orientada tanto por conhecer os transtornos o espectro do autismo quanto pelas leis que visam a garantia a inclusão desses sujeitos.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tratará das hipóteses iniciais, objetivos, procedimentos utilizados para realização da intervenção, os recursos materiais e o cronograma do trabalho.

4.1 Hipóteses

Diante de todos os conceitos e aspectos abordados inicialmente, pensou-se que a criança autista é capaz de interagir com o grupo a partir da disposição do professor em ser o mediador nesse processo, aquele que o conduzirá na aquisição de novas habilidades.

A hipótese que guiou este trabalho era a de que os alunos autistas respondem bem a uma rotina organizada e planejada no sentido de promover a sua interação. A organização adequada da sala de aula e qualquer outro ambiente para o aluno autista ajudará na compreensão do espaço escolar e diminuirá suas dificuldades, resultando num aprendizado, independente da idade.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo Geral

Analisar as ações desenvolvidas pelas professoras que atendem uma turma de crianças de dois a três anos onde há uma criança autista, observando em quais dessas ações há maior interação da criança com o grupo.

4.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as demandas educacionais da criança autista;
- Identificar quais são as situações cotidianas da sala de aula em que a criança autista tem maior interação com o grupo;
- Identificar a maior dificuldade encontrada pelos professores para promover a interação nas atividades da sala de aula de uma criança autista.

4.3 Procedimentos, recursos e cronograma

O trabalho de intervenção na prática foi realizado com um grupo de crianças com recorte etário de 2 a 3 anos na UMEI Zilah Spósito, em momentos de suas atividades predeterminadas.

Os recursos utilizados foram livros, fantoches, CDs, DVDs, câmera fotográfica e todo material disponível nos parquinho da escola. Os registros de imagem foram devidamente autorizados pelos responsáveis pelas crianças e pelas professoras participantes, que concordaram em assinar a “Autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos” (APÊNDICE A).

Realizou-se também uma entrevista com o Doutor José Belizário Filho, psiquiatra infantil, um dos pesquisadores de destaque nacional por analisar e abordar o autismo no campo da educação especial.

Para atingir os objetivos propostos, buscou-se livros e brincadeiras que envolvessem toda a turma e chamassem a atenção do Matheus, a criança autista.

Durante todo período da intervenção, foi de suma importância a minha mediação, de professora/pesquisadora, na acolhida da criança autista para chamar a atenção para o que estava acontecendo.

Na primeira reunião de pais, comuniquei a todos sobre a presença de uma criança autista e que estaria investigando atividades em que ele interagisse com a turma. Solicitei aos pais que assinassem a “Autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos” (APÊNDICE A) feitas durante a pesquisa, assim que assinaram, dei início ao projeto de intervenção.

Esse projeto teve a duração de abril a agosto, a análise dos resultados foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2013.

4.4 Plano de Ação

Esta pesquisa foi realizada em uma UMEI da Região Norte de Belo Horizonte junto a professores, acompanhantes de inclusão, pais e alunos da escola, na turma com crianças de 2 e 3 anos do período integral, visando reconhecer quais eram os tipos de atividades que uma criança autista apresentava mais interação com sua turma. Recebi da equipe médica que o atendia em consultas semanais o documento (ANEXO A) deste trabalho, o qual deu um melhor direcionamento a nossas atividades.

Observei as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo de professoras, do qual, faço parte, durante o período em que estavam envolvendo a turma nas atividades do cotidiano, as atividades nas áreas externas da escola. Houve a proposta de realização de um estudo de campo, para registrar a opinião, as conjecturas e os depoimentos de profissionais em educação, para registrar o ponto de vista sobre as dificuldades e/ou facilidades que encontram no cotidiano escolar atuando sob a perspectiva da inclusão.

Esse estudo de campo foi realizado utilizando entrevistas e relatórios, objetivando uma amostragem com o intuito de colher informações relevantes junto aos sujeitos diretamente envolvidos com o objeto de estudo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas nas quais os educadores, acompanhante e a família da criança responderam de acordo com o tema proposto, além de fotos e filmagens.

O registro e as observações ocorreram nos espaços e momentos abaixo relacionados:

- Brincadeiras no parque externo: 3 sessões;
- Contação de histórias: 3 sessões;
- Atividades com música: 3 sessões;
- Brincadeiras de roda: 3 sessões.

5 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS POR NÚCLEO DE ATIVIDADE

O trabalho iniciou-se com a observação de um aluno com autismo em algumas atividades realizadas no período escolar para que pudessem ser identificados aspectos significativos da sua interação com os colegas de sala e com os profissionais da escola.

Em seguida, delimitou-se os espaços em que o aluno seria observado, foram escolhidos: o momento de brincadeiras no parque na área externa; a contação de histórias que ocorre na sala de aula e na biblioteca; as atividades com música; e as brincadeiras de roda que acontecem dentro da sala e no pátio.

A escolha desses espaços foi realizada mediante observação do nosso grupo de professoras por serem momentos em que as crianças estão interagindo mais de perto com os colegas e as professoras. Tais ações e espaços seguem descritos abaixo:

- **Brincadeiras no parque**

Durante as brincadeiras no parque e na área externa da escola, Matheus inicialmente não demonstrou interesse e ficou isolado do grupo, conforme registrado na foto 5 abaixo. Gostava de brincar longe dos colegas e em alguns momentos passava no meio deles observando o que estava acontecendo e voltava a ficar separado do grupo. A acompanhante do aluno tentava trazê-lo para as brincadeiras com a turma, mas ele se mostrava resistente permanecendo isolado. As outras crianças da turma ficavam observando para onde o Matheus se dirigia. Quando percebiam que estava indo para algum lugar perigoso, imediatamente chamavam a acompanhante Liciete para que fosse buscá-lo. Quando ele passava pelo parque, os colegas o chamavam para brincar, porém ele parecia ignorar.

Foto 5 – Grupo de alunos no parque



Fonte: autoria própria.

- **Contação de histórias**

Normalmente nos momentos de escuta de história o aluno assentava-se na roda e, muitas vezes, preferia sentar-se no colo da professora. Nas sessões observadas, percebeu-se que ele conseguia permanecer com a turma. Conseguia também manter a atenção nas imagens do livro ou em outros recursos utilizados: fantoches, sucatas, figuras. Em alguns momentos, expressava-se por meio da emissão de sons, aparentemente sem significado. Com relação a essas manifestações, cabe perguntar: O que a criança deseja expressar nesse momento? Cabe a nós educadores compreender tais expressões? Que tipo de intervenção é necessária para que a criança desenvolva as suas maneiras de interação?

Durante os momentos de contação de histórias, quando Matheus se assentava no colo da professora, as outras crianças se movimentavam para também se assentarem. Quando ele se aproximava para colocar a mão nas imagens do livro, os colegas logo pediam para que ele desse licença da frente, conforme a foto 6 abaixo.

Foto 6 – Aproximando-se da roda de história



Fonte: autoria própria.

Com a ajuda da professora, ele se assentava-se e continuava a ouvir a história, conforme a foto 7 a seguir:

Foto 7 – Atenção às imagens do livro



Fonte: autoria própria.

Foto 8 – Momento de histórias na socialização com a turma



Fonte: autoria própria.

- **Atividades com música**

Nos momentos de atividades com músicas, Matheus se mostrou participativo, dançava, cantava e brincava com os colegas. Em alguns momentos ficava bem próximo ao

aparelho de som, parado, observando o objeto e ouvindo as canções. Em seguida, saía dançando e correndo pela sala, parecendo demonstrar alegria, pois, além de correr, costumava sorrir. Observava os colegas e imitava alguns de seus movimentos. A turma sempre tentava dar a mão para dançar junto com ele, porém Matheus se recusava e preferia ficar sozinho.

- **Brincadeiras de roda**

Nas brincadeiras de roda propostas, a criança não se interessou em dar a mão para participar. Interagia com a turma por meio de movimentos, favorecidos pelas brincadeiras ocorridas durante as canções: movimentando as mãos, rodando ou mesmo sentado e observando. Quando conhecia as canções, participava emitindo sons aproximados aos sons da letra da música cantada.

Em nenhum momento, demonstrou interesse em dar a mão e brincar na roda.

Nesses momentos, a professora investigadora tentava chamar a atenção do aluno com atividades que ele demonstrava interesse. A preocupação era no sentido de estabelecer meios de interação dessa criança com o grupo.

Diante do exposto, foi possível perceber que as atividades em que o aluno mais se interessava em participar foram os momentos em que havia a contação de história com música. A história em que ele mais participou foi a do “Sítio do Seu Lobato”. Quando o livro era apresentado a ele, Matheus já fazia o som dos bichinhos, personagens da história.

Em outros momentos quando era colocado o DVD com a canção do “Sítio do Seu Lobato”, ele já começava a dançar e a cantar, imitando os sons dos animais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de um ano e três meses de estudos no curso Especialização em Docência na educação infantil (DOCEI), tive a oportunidade de rever e aprofundar meus estudos sobre o autismo.

Na escola e classe em que leciono, pude analisar as práticas relacionadas à inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo, foi esse o objetivo principal do plano de ação.

A atenção para o gosto e para as preferências da criança autista e para a inclusão dessas atividades com mais intensidade e quantidade na rotina da escola é aspecto simples do trabalho de um professor, mas que pode fazer diferença no processo de desenvolvimento e de inclusão da criança autista no contexto da educação infantil.

Na palestra “Inclusão escolar de pessoas com Transtorno Global Do Desenvolvimento” promovida pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e confirmada na entrevista com o Doutor José Belizário Filho, encontra-se a ideia de que o melhor profissional de inclusão são os colegas de classe da criança. Cabe então ao professor da Educação Infantil, promover e/ou facilitar a interação da criança autista com os seus pares.

Segundo esse autor, o professor precisa fazer com que as atividades sejam significativas para a criança autista. Ainda conforme Belizário Filho, não é preciso tratar o autismo, é necessário fazer mediações nas interações que causem o desenvolvimento desses sujeitos. É necessário pensar no que a criança precisa conquistar e não em suas dificuldades.

A inclusão é um desafio. Cada autista é um ser único. Não existe um modelo a ser seguido e sim o desafio permanente de conhecer e oferecer possibilidades de avanço para cada um deles de forma singular.

Com base nas leis apresentadas no decorrer desse trabalho, fica evidente que na escola na qual atuo existe uma significativa luta pela real inclusão dos alunos autistas. Tanto professoras como coordenadores buscam a cada dia conhecer e melhorar o atendimento a essas crianças.

Ainda que estejamos em um momento histórico no qual as leis orientam para os direitos da criança autista, podemos identificar nas práticas das instituições que as recebem

que muito devemos avançar para atender efetivamente as necessidades educativas e de aprendizagem.

O presente estudo possibilitou não somente conhecer mais a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo, mas, sobretudo, vislumbrar formas de atuação adequadas e eficientes para um grupo de crianças que possuem em sua composição uma criança autista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. C. J; MATSUKURA, T. S. *Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar*. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo. 2012.

ALVES, Edwigers Geralda . *Hora do sono*. 1 foto, jpg, 10x15, color, 2013.

ARAÚJO, Conceição A. Serralha. Winnicott e a etiologia do autismo: considerações acerca da condição emocional da mãe. In: *Estilos da clínica*, 2003, V.III, N. 14. P.146-163. Disponível em: <<http://ouricult.files.wordpress.com/2012/07/ arac3bajo-2.pdf>> Disponível em: 25 abr. 2013.

ASSIS, C.P; MARTINE, C.M.S. A Inclusão escolar e a utilização de tecnologia assistiva para alunos com seqüelas de meningococcos: a opinião dos professores. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 93-112, jan./abr. 2011.

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira (assessor). A inclusão Escolar de estudantes com Autismo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: Síntese da frente de trabalho Autismo e Síndromes. In: *Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte- Gerência de Coordenação da Política Pedagógica de Formação – Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência*, 2006.

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira; LOWENTHAL, Rosane. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: *Autismo, educação e transdisciplinaridade* – Carlo Schmidt (Org.) – Campinas, SP: Papirus 2013.

BELO HORIZONTE. Lei 9.078, de 19 de janeiro de 2005. Estabelece a Política da Pessoa com Deficiência para o Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236226/lei-9078-05>>. Disponível em: 25 abr. 2013.

BESH, R. Introdução A Tecnologia Assistia. In: *CEDI- Centro Especializado em Desenvolvimento infantil*. Porto Alegre RS 2008: Artigo científico.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 out. 2013.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, departamento da Criança e do Adolescente. 2002. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.

CAMARGOS JUNIOR., Walter et al. *Transtornos invasivos do desenvolvimento*; 3º. Milênio p. 11-12.

CANZINI, Maria de Lourdes. Inclusão dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: Camargos Jr., Walter (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler de. Políticas em educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: Abpee, 2006.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. Adaptação Ambiental e Doméstica, In: *Terapia Ocupacional Fundamentos & Práticas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena. *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

FERREIRA, Flávia Roberta Alves. *Alimentando-se sozinho*. 1 foto, jpg, 15x10, color, 2013.

FERREIRA, Flávia Roberta Alves. *Almoço junto com a turma*. 1 foto, jpg, 15x10, color, 2013.

FERREIRA, Flávia Roberta Alves. *Aproximando-se da roda de história*. 1 foto, jpg, 15x10, color, 2013.

FERREIRA, Flávia Roberta Alves. *Atenção às imagens do livro*. 1 foto, jpg, 15x10, color, 2013.

FERREIRA, Flávia Roberta Alves. *Brincadeira no escorregador*. 1 foto, jpg, 15x10, color, 2013.

FERREIRA, Flávia Roberta Alves. *Grupo de alunos no parque*. 1 foto, jpg, 15x10, color, 2013.

FERREIRA, Flávia Roberta Alves. *Momento de histórias na socialização com a turma*. 1 foto, jpg, 15x10, color, 2013.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e autismo. In: RIESGO, Rudimar dos Santos; ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 30, p.428 – 431.

GEORGEM, M. Sonia. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias a temática. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: *Autismo, educação e transdisciplinaridade* – Carlo Schmidt (Org.) – Campinas, SP: Papyrus 2013.

GIKOVATE, Carla. *Autismo não é raro: a importância do diagnóstico precoce*. Disponível em: <http://www.carlagikovate.com.br/index_arquivos/Page312.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.

LEBOYER, Marion. *Autismo infantil: fatos e modelos*. 3. ed. São Paulo, Papirus, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2004. — (Coleção cotidiana escolar).

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César;

MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2002.

MARIA, L. T.; AMIDALINA, Elizabeth B. ; PINTO, Maria I. G. ; GIRARD, Ida Lichoti; MAZINI, Elicie F. S.; PASQUALINI, Luiz. Conceituando Deficiência. In: *Rev. Saúde Pública*, vol.34, n.1, São Paulo fev. 2000.

MELLO, Maria Cristina e RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Competências e habilidades: da teoria à prática/ Maria Cristina de Mello, Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Organizadoras)*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos, 2006, v. 11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

MOURA C.P-educação inclusiva: Desafios e perspectivas. In: *Educare: Revista científica da Faculdade ISEIB- Instituto Superior de Educação Ibituruna*, v 2, n 1. Montes Calos, MG: Editora ISEIB, 2006.

PINHEIRO, Maria Isabel S.; CAMARGOS Jr., Valter. A teoria da mente e aplicação nos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: Camargos Jr., Walter (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

SALLE, Emílio et al. Autismo Infantil – Sinais e Sintomas. In: Camargos Jr., Walter (Coord.). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STIVAL, Márcia Maria; SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira Silva. A atuação do educador. In: _____; *Diversidade em sala de aula: autismo infantil*. [S.I.]: [s.n.], [s.d.]. p.160 – 161.

UNESCO. Declaração de Cochabamba. 06 de março de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.182p.

Villa, *Richard A.* And thousand *Jacqueline S.* *Creating an inclusive school*. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/books/105019.aspx>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

WAYNER, Sheila. *Inclusive programming for elementary students with autism*.

APÊNDICES

APÊNDICE A– AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação - FaE
Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - DOCEI

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI Nº 9.610/98)

Pelo _____ presente Instrumento Particular, eu,
_____, Carteira de
Identidade nº _____, residente e domiciliado na
_____, responsável
legal pelo aluno(a) _____, por este e na melhor forma

de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Roberta Flávia Alves Ferreira, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na oficina de produção de vídeo tais como: fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2013.

ANEXOS

ANEXO A — SUGESTÕES A SEREM SEGUIDAS DIARIAMENTE PARA CRIANÇAS DE 01 A 05 ANOS DE IDADE QUE APRESENTAM TRANSTORNO INVASIVO DO DESENVOLVIMENTO

NOME: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

IDADE: 24 MESES

INSTITUIÇÃO: UMEI ZILAH SPÓSITO

ANO 2013/02

Observa-se que as crianças com TID necessitam que no seu dia a dia estejam acompanhadas de uma rotina específica.

Exemplo:

- Listar a rotina da sala de aula com imagens simples;
- Todos os dias ao dar início a aula mostrar e falar a ordem seriada da rotina, utilizando-se de uma linguagem objetiva e simples (lanche da manhã, parquinho, almoço, dormir...).
- Comunicar a criança o que virá a seguir (vamos comer! , vamos dormir!, vamos brincar!).

Questões sensoriais

- Balanço (gancorra)
- Escorregador
- Pula – pula
- Brincar de serra- serra serrador.

Sempre estimular o contato nas atividades e brincadeiras com as outras crianças.

Questões fonológicas

Trabalhar sons e relacioná-los a imagens, através de gravuras ou do próprio objeto. (copo, suco, arroz, bola, caneta, gato, cachorro, mão, pé, nome da professora ou colega de sala e sua foto ou mostrar o colega e dizer esta é Amanda!)

As perguntas e falas devem ser objetivas ao dirigir-se a criança com TID.

Exemplos:

- Bola azul
- Flor vermelha
- Suco ou leite?
- Dormir?

Esperar a criança emitir algum som, para obter o que deseja (não há necessidades de ser o som específico da palavra) ao pronunciar o som, mostrar que ficou feliz, elogiar, bater palmas, sorrir...

Higiene e desfralde

A cada 30 minutos mais ou menos levar a criança ao banheiro, senta-la no vaso e aguardar alguns segundos (falar xixi, xixi, ou cocô se já estiver no horário que ela já tem hábito de fazer) depois vestir a criança novamente. Caso ela consiga fazer o xixi ou coco mostrar que ficou feliz (elogia-la, bater palmas, sorrir, muito bem! você fez xixi).

Na hora do banho falar as partes do corpo, apenas três no máximo por dia (lavar o braço, lavar a mão, lavar a barriga...)

Em todas as atividades estimular a criança com palmas e sons.

“PARA UMA CRIANÇA COM AUTISMO CADA PEQUENA CONQUISTA É UMA GRANDE VITÓRIA”.

Belo Horizonte, 14 de fevereiro, de 2013.