

PROFESSOR MEDIADOR: DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

MEDIATOR TEACHER: CHALLENGES IN THE SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Élida Maria Bochi Silva¹

Ana Paula Bochi²

Juliana Rocha Lopes³

Jacqueline Pereira Gusmão⁴

Larissa Teixeira Lima⁵

Edcler da Silva Dias⁶

Viviane Cristina de Oliveira Amorim Pedro⁷

Renata de Souza Oliveira⁸

Resumo: A proposta deste estudo foi revisar a literatura relacionada ao papel do Professor Mediador frente à inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista. De modo geral, a revisão da literatura realizada possibilitou a elucidação dos principais desafios da prática docente no papel de mediação de alunos com transtorno do Espectro Autista.

1 Letras pela FAPEE Faculdade de Presidente Prudente; Pedagogia Unoetes - Universidade do Oeste Paulista

2 Letras pela Faculdade de Presidente Prudente - FAPEPE. E Pedagogia em UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

3 Licenciatura em Pedagogia, Unifran universidade de Franca

4 Pedagogia, instituição FAPEPE - Faculdade de Presidente Prudente

5 Pedagogia, Unesp Campus de Presidente Prudente

6 Pedagogia, UNOESTE Universidade do Oeste Paulista

7 Pedagogia pela UNESP

8 Pedagogia, instituição FAPEPE - Faculdade de Presidente Prudente



Palavras-chave: Autismo, Professor, Inclusão Escolar.

Abstract: The proposal of this study was to review the literature related to the role of the mediator teacher in the school inclusion of children with autistic spectrum disorder. In general, the review of the literature performed enabled the elucidation of the main challenges of teaching practice in the mediation role of students with autistic spectrum disorder.

Keywords: autism, teacher, school inclusion.

INTRODUÇÃO

Ao se considerar no Brasil o movimento da educação inclusiva de alunos autista, tem-se verificado a preocupação com os problemas relacionados com o processo de aprendizagem, adaptação curricular, com as determinações das legislações vigentes, com a atuação do professor, dentre outros.

No cenário brasileiro, o principal instrumento legal que normatiza a educação inclusiva, tanto no âmbito da educação pública quanto privada, é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. O capítulo cinco da referida Lei define que o processo de escolarização para alunos com necessidades especiais deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

O presente trabalho objetivou a análise da relação Professor Mediador x Aluno autista no processo da educação inclusiva. Além disso, pretendeu-se identificar os desafios encontrados pelos docentes que são promotores de aprendizagem para esses alunos. Embasado nestes objetivos, questiona-se: em que medida a interação do professor com o aluno autista contribui com o para a promoção da inclusão efetiva do aluno autista?

Tendo em vista a complexidade do estudo da inclusão dos alunos autistas, o presente estudo propõe-se a contribuir e esclarecer aspectos relativos a essa condição clínica e o resultado da inclusão

desses alunos no âmbito da escola regular.

A justificativa do presente estudo deve-se à necessidade de contribuir com a capacitação e formação dos profissionais que atuam como professores mediadores de crianças autista. Tais profissionais precisam de uma compreensão clara desse transtorno, para que consigam criar estratégias que mais se adaptem a esse público.

Para o referencial teórico do estudo utilizou-se as contribuições de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes ao mesmo tema, como BOSA (2006), CAVACO (2009), CUNHA (2012), CAMARGO (2009), GILLBERG (2005), MANZOLI (2008), SILVA (2012), dentre outros.

Ao abordar os desafios da inclusão de alunos autistas no ensino regular, este estudo fará referência, no tópico 1, compreensão teórica do transtorno autista, apresentou-se os critérios utilizados pelo CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) e DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais).

No tópico 2, serão apresentados os instrumentos legais que abordam a inclusão de pessoas portadoras de necessidade especial no ensino regular. Enfatiza-se neste capítulo a legislação que regulamenta a inclusão de portadores de autismo.

Já no tópico 3, será descrito o processo de escolarização de Alunos com Transtorno Autista. Inicialmente, é descrito o panorama histórico da escolarização de portadores de necessidades especiais. Na sequência é discutido os desafios e oportunidades trazidos pelo processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

O tópico 4, tratará da discussão dos aspectos que permeiam a interação do Professor Mediador e os alunos com autismo.

Por fim, são feitas Considerações Finais, apontando caminhos futuros, desafios e oportunidades na atuação docente com crianças autistas. Seguem-se as Referências Bibliográficas utilizadas neste estudo.

O TRANSTORNO AUTISTA

A palavra autismo é derivado do grego “autos” e significa “voltar-se para si mesmo” (Silva, Gaiato & Reveles, 2012). A denominação “Transtorno Autista” surgiu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner descreveu onze casos, no artigo intitulado: “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (LEBOYER, 1995; p.09). Kanner (1943) enfatiza o sintoma fundamental observado nos casos descritos no estudo supra mencionado: o isolamento social, presente desde o início da vida.

Neste artigo é realizada a primeira descrição sobre as características dos indivíduos autistas:

Inaptidão em estabelecer relações normais com as pessoas; apresentando atrasos na aquisição da linguagem, ou quando presente não tem valor de comunicação, apresentando estereotípias gestuais, necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, embora manifestem uma memória frequentemente notável e aparência física normal. (Leboyer 1995, p. 09)

Segundo Gauderer (1987) com o transcorrer dos anos, o autismo obteve várias denominações:

- 1947: Bender, utilizou o termo “esquizofrenia Infantil”, pois compreendia o autismo como uma forma precoce de esquizofrenia.
- 1949: Rank, categorizou o autismo de “Desenvolvimento Atípico do Ego”.
- 1952: Mahler, denominou de “Psicose Simbiótica”.
- 1956: Bender, reestruturou o conceito e denominou-o de “Pseudo-Retardo”.
- 1963: Rutter, usou o termo “Psicose Infantil”.

Essas denominações decorreram com diferentes enfoques, as quais apresentam hipóteses teóricas para justificar o desenvolvimento do autismo e, conseqüentemente, compreende-o por meio

de duas posições teóricas básicas: a teoria de natureza etiológica organicista e a teoria ambientalista:

- A teoria organicista sustenta-se nos pressupostos postulados por Kanner. Segundo este psiquiatra haveria uma incapacidade inata para o vínculo afetivo e dificuldades de linguagem, cujas causas poderiam ser de ordem genética, bioquímica e neurológica.
- Ao passo que a teoria ambientalista, possuindo com eixo central a Psicanálise, compreendia o autismo como expressão de um quadro de psicose, tendo com causas às relações desenvolvidas entre a criança e a mãe (KLEIN, 1981).

Segundo Bosa (2002), na década de 1980 ocorreram significativas mudanças paradigmática com a exclusão do Autismo da categoria de psicose nos DSM-III, DSM-III-Re e na CID-10. A autora esclarece que no DSM-IV o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos Desintegrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger, integram os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), inclui uma nova definição do TEA: “para ser diagnosticado, o indivíduo deve ter apresentado sintomas que comecem na infância precocemente e comprometam a capacidade do indivíduo em função da sua vida e do dia a dia” (DSM-V, 2014).

Para o DSM V os déficits sociais e de comunicação são:

- Problemas de interação social ou emocional alternativo – Isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros.
- Graves problemas para manter relações – Isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais.

- Problemas de comunicação não verbal – o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas.

Comportamentos repetitivos e restritivos são:

- Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas;
- Fala ou movimentos repetitivos;
- Interesses intensos e restritivos;
- Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais.

Scheuer (2002) comenta sobre as dificuldades apresentadas pela criança autista na exploração do ambiente:

Apesar de o desenvolvimento motor quase sempre ser normal, essas crianças não exploram o ambiente como deveriam, ou quando o fazem parecem ser diferentes dos demais. A ausência de interesses por objetos e a falta de curiosidade sobre como alcançá-los e o que fazer com eles, podem apontar para eventuais particularidades nesse período de vida com consequências para os demais e particularmente para o desenvolvimento linguístico e cognitivo (p. 57).

Esse funcionamento elucidava o comprometimento existente nas relações dos indivíduos autistas com as outras pessoas. Tais dificuldades perpassam a comunicação, a linguagem e o pensamento. Manifestam-se inicialmente pela dificuldade de contato inicial, expressa pela inabilidade em compreender e selecionar estímulos ambientais e acarretam subsequentemente déficits no comportamento, na comunicação e na imaginação.

A autora pontua que ainda não se sabe quais áreas do cérebro são afetadas no TEA, mas

defende que os déficits estão presentes na criança desde o nascimento, e ficam evidenciados, quando o indivíduo começa a participar e a desenvolver a atenção compartilhada, ou seja, iniciam-se as interações interpessoais e com os objetos do ambiente através dos jogos, das brincadeiras e das relações.

Por volta dos dois anos, às crianças, sem comprometimentos no seu processo de desenvolvimento, brincam de faz-de-conta, criam fantasias e brincam com jogos.

Neste sentido Scheuer (2002), enfatiza que a ausência de comportamentos e jogos comunicativos simples, evidencia a inabilidade dos indivíduos autista para representar crenças e compreender intenções. Sendo assim, os portadores de TEA possuem déficits relacionados a dificuldades cognitivas de representar e reconhecer os estados mentais dos outros.

AUTISMO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O aparato legal, político e filosófico impactam diretamente a organização dos sistemas de ensino para atendimentos dos alunos com necessidades especiais. Do ponto de vista legal a Constituição Federal de 1988 é a representante máxima da garantia de ensino aos alunos com necessidades especiais, assegurando: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição Federal 1988, artigo 208, Inciso III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394 de 20 de Dezembro de 1996) é considerada, no âmbito nacional, o principal dispositivo a favor da educação inclusiva, tanto pública quanto privada. Destaca-se, neste sentido, o capítulo V da referida Lei, neste é assegurado aos alunos portadores de necessidades especiais a oferta de um currículo, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades.

Em 2001, os pressupostos apresentados pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) foram normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001). Este documento enfatiza a importância da educação inclusiva na rede regular de ensino e destaca que as classes especiais devem ser uma medida “extraordinária” e

“transitória”.

O Decreto nº. 6.571 de Setembro de 2008 consolida a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. O referido Decreto dispõe sobre o Atendimento Nacional Especializado. Em seu artigo 1º, o Decreto estabelece que a União forneça apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino nas esferas Estaduais e Municipais. A finalidade deste documento legal é a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, o referido Decreto, estabelece que:

“O Atendimento Educacional Especializado é considerado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008).

Pela legislação brasileira, desde 2012 o indivíduo com TEA é “considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012) e, portanto, beneficiada pelas leis de educação especial.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Neste contexto, alguns dos direitos dos Autistas no Brasil passaram a ser garantido pela Lei nº 12.764: “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autis-

ta”. Resumidamente, a lei estabelece que as pessoas com TEA possuam os direitos legais garantidos as pessoas com necessidades especiais no Brasil. Destaca-se a obrigatoriedade da oferta de escolas regulares e, se necessários, acompanhamento especializado nesses locais.

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO AUTISTA

O processo de escolarização dos alunos com necessidades especiais iniciou-se com a segregação destes indivíduos em instituições. Neste contexto, os alunos eram separados de sua família e da sociedade, com a finalidade de realização de tratamento, proteção ou processo educacional.

Manzoli (2008) pontua a partir do século XX, por meio da obrigatoriedade da educação básica, passa a existir as classes especiais nas escolas regulares, com objetivo de receber os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem. A autora esclarece que foi a partir da década de 60 que se inicia uma expressiva mobilização em vários países a favor da integração dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

Na década de 70, em vários países, a filosofia de normatização e integração escolar, embasa a criação de legislações que determina o acesso de indivíduos com necessidades educacionais especiais a escolas regulares. A finalidade das referidas legislações foi de evitar os ambientes institucionais restritivos (Mendes, 2002).

Neste novo cenário mundial, as crianças com necessidades educacionais especiais foram sendo lentamente incluídas nas classes comuns, embora ainda não fossem considerados membros pertencentes destes ambientes (Mendes, 2006).

A pesquisadora (Mendes, 2006) destaca que esta alteração trouxe grandes contribuições na construção de uma nova maneira de pensar a educação para pessoas com necessidades especiais, porém não garantiu o direito de acesso e liberdade destes alunos no meio social e educacional a que pertenciam, ao passo que as barreiras arquitetônicas e educacionais, ainda estavam presentes.

Krynski e col.(1985) postularam que a proposta de inclusão de alunos com necessidades espe-

ciais deve visar e respeitar as características e comportamentos destes alunos.

Um novo paradigma educacional começa a surgir no final dos anos 90, influenciado pelas expectativas sociais. Neste contexto, foram criadas Políticas Públicas que visam garantir a todos os alunos a inclusão em escolas regulares.

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, ocorreu à reunião dos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial. Neste evento oitenta e oito governos e cinco organizações internacionais estavam representados. Foi reafirmado o compromisso de “Educação para Todos”, reconhecendo assim a necessidade e urgência de disponibilizar o acesso educacional regular para crianças, jovem e adulto com necessidades especiais (UNESCO, 1994 apud SANTOS, 2000).

A Declaração de Salamanca acredita e proclama que, toda criança tem direito fundamental a educação, e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de educação; toda criança possui interesses, características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; [...] escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. [...] Congrega todos os governos e demanda que eles atribuam a mais alta prioridade política ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994 apud BARETTA e CANAN, 2012, p. 20-30).

A inclusão da criança com TEA tem sido discutida nos contextos políticos, sociais e educacionais.

Nesse panorama, considera-se o ambiente escolar como uma oportunidade de desenvolvimento de um repertório de ações inclusivas para o aluno com autismo. Cunha (2012) salienta que não se podem determinar tarefas isoladas ou exigir rigor para sejam cumpridas, trata-se de uma nova concepção do processo de aprendizagem que inclui desafios e oportunidades, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da autonomia.

Mello (2001) discorre especificamente sobre o tema da inclusão de alunos autistas:

Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a ideia de simplesmente colocar uma criança autista em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não as crianças iguais a ela ou crianças que apresentem quadros mais graves. Podemos dizer, inicialmente, que a criança autista, quando pequena, raramente imita outras crianças, passando a fazer isto apenas após começar a desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa. (p.22)

De acordo com Bosa (2006), o planejamento do atendimento educacional de uma criança com autismo deve ser estruturado levando-se em conta o desenvolvimento dela. A autora exemplifica: em crianças pequenas o foco deve ser o desenvolvimento da fala e da interação social. O objetivo é promover a inclusão da criança com autismo.

O desafio apontado por Kupfer (2004) refere-se à mudança na representação social sobre a criança com autismo. A autora enfatiza que as escolas e os professores devem basear a prática docente a partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados ao TEA, além de suas características e particularidades no processo de desenvolvimento humano.

Neste sentido, sabe-se que as dificuldades apresentadas pelas crianças portadoras do TEA afetam as habilidades de comunicação e engajamento nas atividades escolares, porém o processo educacional corresponde ao tratamento mais efetivo para crianças com autismo (Rivière, 1995).

Rivière (1995) ressalta que os objetivos educacionais das crianças autistas devem ser o desenvolvimento das “possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas.” (p. 286).

Para Camargo e Bosa (2009), a convivência trazida no contexto educacional podem acarretar diversas vantagens às crianças com TEA, desde que se respeite a singularidade de cada criança.

Os autores apontam que o processo de escolarização fornece modelos de interação, estimula

positivamente as habilidades interativas, pois impede o isolamento e exercita as habilidades sociais.

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COM AUTISMO

Nóvoa (1995), destaca o papel do Professor na inserção escolar do aluno autista. O autor salienta a importância da postura acolhedora do educador, cativando o aluno no processo educacional.

Para Gaspar (1998), portadores do TEA manifestam dificuldades para estabelecer e manter relações interpessoais. A autora esclarece que o termo relações abrange desde o contato com uma pessoa, até determinados momentos ou situações.

A presente discussão esteve presente no estudo de Silva (2012). A psiquiatra reconhece em seus estudos a necessidade de atenção escolar individualizada aos portadores de TEA, tendo em vista que neste quadro psicopatológico há dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem, comportamentos repetitivos e, muitas vezes, déficit intelectual. Neste sentido, fica evidente que os alunos portadores de TEA necessitam de acompanhamento educacionais especializados.

A intervenção educacional deve ser realizada sobre os interesses particulares do autista como afirma Cunha (2009, p. 56): “Se realmente quisermos construir com o nosso educando, atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele”. Dessa forma, o educador toma como base os interesses do aluno autista, objetivando o desmonte das resistências apresentadas no processo de aprendizagem.

O referido autor (Cunha, 2009) alerta que um dos fatores que mais dificultam o processo de aprendizagem do autista é o déficit de concentração, pois gera uma grande dificuldade na compreensão dos comandos educativos fornecidos. Pontua também que como existe um grave comprometimento na capacidade de interação social do aluno autista, é recorrente o seu isolamento no âmbito escolar.

Cunha (2009) postula que somente o professor que vivencia diversas situações com o aluno poderá estabelecer uma maneira efetiva no processo de aprendizagem, encontrando uma maneira cautelosa de realizar as aproximações.

Torna-se precipitado afirmar se uma criança autista tem ou não a capacidade de inserção no

contexto educacional regular. O importante que os agentes educacionais compreende que há diferenças entre o portador de TEA e qualquer outra criança. Tais diferenças são encontradas no ritmo de atividades e nos comportamentos. Nesse cenário, os profissionais possuem o desafio de ajustar-se as necessidades dos alunos. (Grandin e Scariano, 1999)

Na elaboração da metodologia de ensino e adequações dos conteúdos, o professor deve ter como ponto de partida as potencialidades do aluno, ou seja, todas as possibilidades de aprendizagem que o sujeito possui. Nesta perspectiva, acredita-se acima de tudo no indivíduo em sua totalidade. Entende-se, portanto, que o TEA é apenas uma característica do aluno, não o define por completo.

É fundamental a compreensão de que o indivíduo autista possui involuntariamente uma resistência à aprendizagem, o professor é desafiado a criar mecanismo para conquistar a atenção deste aluno.

Cavaco (2009) afirma:

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Se não podemos ignorar que o autismo existe, certamente podemos, enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo. (CAVACO, 2009, p.121)

Baseando-se nos estudos de Cunha (2009) entende-se que entre o professor que trabalhará com o aluno autista, deve ter a compreensão de que os resultados do processo educacional não são obtidos de imediatos. Neste ponto, o professor corre o risco de ceder à frustração e submeter-se à desistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre os desafios a serem superados para efetivação dos pressupostos da escola inclusiva e o papel do educador que trabalha com os alunos

portadores de TEA.

A escola inclusiva possui como desafios essenciais a adaptação curricular e do ambiente físico, objetivando o suprimento das necessidades de todos os alunos. Dessa forma, para que a inclusão ocorra é preciso ir além das aprovações de leis. Torna-se vital a revisão das políticas públicas de modo que as ações no contexto educacional forneçam aos educadores os conhecimentos específicos demandados na inclusão escolar.

Deste modo, a escola passa a ser considerada inclusiva a medida que promove as possibilidades e potencialidades dos alunos, sobretudo aqueles que possuem necessidades especiais.

Neste contexto, o estabelecimento e fortalecimento do vínculo entre professor e aluno influenciará a auto imagem do aluno e o modo como os demais o percebem. Ao melhorar o convívio interpessoal o aluno autista é altamente beneficiado, assim como o grupo no qual está inserido.

Alicerçado na literatura supra mencionada neste estudo, conclui-se que, ao tratar da inclusão de um indivíduo autista é necessário considerar muitos aspectos relevantes para obter-se a compreensão correta de suas necessidades educacionais.

O grande desafio colocado ao professor, será a efetivação de formas pedagógicas inovadoras, adaptando-as às necessidades do aluno autista. O principal objetivo neste processo é cumprir os pressupostos da inclusão: oferecer ao aluno com necessidade especial acesso ao mesmo conteúdo que os demais alunos têm, flexibilizando alguns aspectos para atender as pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V: Manual Diagnóstico e estatístico de transtorno mental. Trad. Maria Inês Correa Nascimento - e col.; revisão técnica: Aristides Volpado Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria. v. 28. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462006000500007&script=s->

ci_arttext .

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Brasil, vol.15, no.1, p. 77-86, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815110>>.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, DF, 2012.

CAVACO, Nora. *O profissional e a educação especial: uma abordagem sobre o autismo*. Porto: Editorial Novembro, 2009.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

GAUDERER, C. *Autismo, década de 80: Uma atualização para os que atuam na área, do especialista aos pais*. São Paulo: ALMED, 1987.

GAUDERER, C. *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais*. Brasília: CORDE, 1993.

GILLBERG, C. *Transtornos do espectro do autismo*. 2005. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/pt/centro-de-conhecimento/artigos.html>>.

GRANDIN, T & SCARIANO, M. M. *Uma menina estranha*. Trad. de Sérgio Flaksman. São Paulo:

Companhia das Letras, 1999.

KLEIN, M. Contribuições à Psicanálise. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KUPFER, M. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LEBOYER, M. Autismo Infantil: Fatos e Modelos. São Paulo: Papyrus, 1995.

MANZOLI, L. P. Inclusão: de um breve olhar preliminar para condução de estudos mais aprofundados. In: DENARI, F. E. (Org.). Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro & João, 2008

MENDES, E. G; NUNES, L. R. P.; FERRERIRA, J. R. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 19 RIVIÈRE 98. Temas de Psicologia, Ribeirão Preto, v.10, n.1, p. 11-25, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações

GASPAR, M. L. R. Autismo: procurando vencer as barreiras impostas pelo isolamento. Mensagem da APAE. Brasília, ano XXXV, n.º 83, p. 13, outubro, 1998.

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação de crianças autistas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3. 1995.

SCHEUER, C. Distúrbios da Linguagem nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (Orgs.). Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Edu-

