



FAES – FACULDADE ESPÍRITO SANTO
CURSO: PEDAGOGIA

FERNANDA PEREIRA DOS SANTOS
ROSANE CARVALHO LEMOS
VIVIAN SANTOS BATISTA

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AO
AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

EUNÁPOLIS – BA
2022

FERNANDA PEREIRA DOS SANTOS

ROSANE CARVALHO LEMOS

VIVIAN SANTOS BATISTA

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AO
AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em
Licenciatura Plena em Pedagogia apresentado à FAES –
Faculdade Espírito Santo, como requisito parcial para
obtenção do grau de Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Beatriz Rodrigues

Lino dos Santos.

EUNÁPOLIS – BA

2022

*“Autismo: Todo aprendizado é um desafio,
mas todo desafio é uma chance de aprender!”
(Gretchen Stipp)*

FERNANDA PEREIRA DOS SANTOS
ROSANE CARVALHO LEMOS
VIVIAN SANTOS BATISTA

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AO
AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



PROF.^a MA. BEATRIZ RODRIGUES LINO DOS SANTOS
ORIENTADORA



PROF.
ORIENTADOR



PROF.
ORIENTADOR

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus que nos permitiu conquistar nossos objetivos.

Às nossas famílias que são bem preciosos em nossas vidas.

Aos professores e colegas do curso com quem dividimos momentos de saber.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a importância da inclusão e do atendimento especializado ao autista no ambiente escolar, bem como as relações interpessoais entre aluno e professor. Como problema, procuramos responder à seguinte questão: como os alunos com necessidades educacionais como as crianças autistas podem ser ajudadas a lidar melhor no contexto escolar? O autismo é caracterizado como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sendo denominado como um espectro, com características que variam do grau leve ao mais severo, podendo comprometer o desenvolvimento normal do indivíduo. Um transtorno que afeta a interação social, bem como a comunicação e também o comportamento, tornando mais difícil e limitada a aprendizagem das crianças autistas, interferindo no processo de aprendizagem. O direito de ser matriculado e a permanência na rede regular de ensino são garantidos pela legislação brasileira, alunos com o Transtorno de Espectro Autista (TEA) têm sido cada vez mais frequentes nas escolas. No entanto, a inclusão não é um processo simples, está cada vez mais complexo e demorado, porque não basta a escola se organizar somente em sua estrutura física, o quadro docente também deve estar preparado para receber essas crianças. Importante utilizar-se de metodologias adequadas que contemplem a todos, promovendo de fato, a inclusão. Uma adequação no currículo, nas relações didáticas e pedagógicas é fator significativo como apoio na educação especial. Como resultado entende-se que a capacitação profissional tem sido um dos maiores desafios, comprometendo tanto o profissional da educação quanto o educando com autismo. Em todo trabalho, como referências teóricas de apoio, utilizou-se de pesquisas de diversos autores especialistas na temática do autismo e inclusão escolar.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. NEE. Família-escola.

ABSTRACT

The present work aims to present the importance of specialized care for autistic people in the school environment, as well as the interpersonal relationships between student and teacher. As a problem, we seek to answer the following question: how can students with educational needs such as autistic children be helped to cope better in the school context? Autism is characterized as Pervasive Developmental Disorders (PDD), being called a spectrum, with characteristics that vary from mild to severe, and may compromise the normal development of the individual. A disorder that affects social interaction, as well as communication and behavior, making it more difficult and limited for autistic children to learn, interfering with the learning process. The right to be enrolled and to remain in the regular education network are guaranteed by Brazilian legislation, students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) have been increasingly frequent in schools. However, inclusion is not a simple process, it is increasingly complex and time-consuming, because it is not enough for the school to organize itself only in its physical structure, the teaching staff must also be prepared to receive these children. It is important to use appropriate methodologies that include everyone, in fact promoting inclusion. Adequacy in the curriculum, in the didactic and pedagogical relationships is a significant factor as support in special education. As a result, it is understood that professional training has been one of the biggest challenges, compromising both the education professional and the student with autism. In all the work, as theoretical support references, researches from several authors specialized in the theme of autism and school inclusion were used.

Keywords: Autism. Inclusion. SEN. School family.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: O AUTISMO	10
1.1 Características Gerais dos Transtornos do Espectro do Autismo	10
1.2 Autismo e Outros Grupos que Afetam o Desenvolvimento	11
1.2.1 Síndrome de Asperger	12
1.2.2 Síndrome de Rett	13
1.2.3 Transtorno Desintegrativo da Infância	14
1.2.4 Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação	14
CAPÍTULO II: O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR	15
2.1 Conhecer o Autismo para Favorecer a Educação Infantil	15
2.2 Medidas que devem ser Tomadas Ante a Suspeita de Autismo em Crianças no	
CAPÍTULO III: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE	
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE E AUTISMO	22
3.1 A Relação Conjunta: Família, Escola e Aluno	22
3.2 Transição das Etapas Educativas	29
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

Atualmente, o desafio do professor é aprimorar suas práticas, atualizar seus conhecimentos, utilizar os recursos disponíveis e propor soluções para as dificuldades, sem ignorar a realidade educacional em que se encontram. Por isso, esse trabalho surge da preocupação pessoal de buscar conhecimento teórico para que a prática docente se complete com estratégias que permitam mesclar o conhecimento e a bagagem pedagógica com a realidade comunitária, escolar e social.

As salas de aula chamadas à inclusão, e a escola, por sua própria razão de ser, devem estar abertas a toda a pluralidade e diversidade que existe, mas, ao encontrar várias necessidades educacionais na sala de aula, percebe-se que não se tem o respectivo apoio ou acompanhamento. Daí é possível questionar-se se estamos oferecendo uma educação de qualidade à população que merece tratamento e atenção especiais. Surge, então, a indagação básica da pesquisa: como os alunos com necessidades educacionais especiais como as crianças autistas podem ser melhor incluídas e ajudadas no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar?

Sobre o transtorno do autismo, Mello (2007) afirma que, até hoje, ainda parece que há mais coisas que são ignoradas sobre o autismo do que o que se sabe com certeza. Apesar das inúmeras pesquisas existentes e do desenvolvimento de um grande número de teorias explicativas, que de diferentes abordagens tentam aproximar suas origens, sua etiologia é complexa e, na maioria dos casos, o mecanismo patológico subjacente ao transtorno autista é desconhecido. No entanto, parece haver consenso quanto à existência de um déficit no equipamento neurobiológico que afeta o comportamento e desempenho escolar e social da criança, embora não haja uma resposta precisa ou certa sobre qual conjunto de vias ou centros nervosos seriam alterados, funcional ou estruturalmente, no referido distúrbio. De qualquer forma, parece necessário integrar a intervenção de fatores orgânicos com fatores do ambiente relacional e educacional, que interagem constantemente como vitais do desenvolvimento e do comportamento.

Atualmente há uma maior demanda nas instituições educacionais devido a uma realidade inerente e a escola mostra um grande aumento da população com diferentes condições, diagnósticos, déficits, distúrbios ou características que denotam algum grau de incapacidade. Por esse motivo, é necessário que os professores gerem novas estratégias e alternativas que apoiem ou fortaleçam ações que o aluno, devido às suas características particulares, não realize as tarefas escolares da mesma maneira que os demais. Da mesma

forma, Pereira e Costa (2018) expressam que, nas escolas, pessoas com algum tipo de deficiência, independentemente de serem temporárias, leves, moderadas ou graves, exigem diferentes ambientes de aprendizagem que lhes permitam desenvolver habilidades básicas.

Este trabalho de pesquisa apresentará a justificativa que argumenta o interesse e a relevância deste projeto na sociedade e na comunidade onde se insere. Serão feitas pesquisas que gira em torno do objetivo principal de compreender o ambiente de aprendizagem ofertado às crianças com Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente as crianças autistas.

Como relevância pessoal e acadêmica, procuraremos, através desta pesquisa, melhorar nosso próprio ambiente escolar e comunitário, enriquecer nosso fazer pedagógico e o interesse permanente em trabalhar em favor das necessidades de nossos alunos. Bem como, compreender, questionar e refletir sobre nosso ofício docente cotidiano, o de outros colegas de ensino e compreender as dificuldades na sala de aula de nossos alunos com autismo, o que pode facilitar a intervenção na situação educacional em conflito que gera desconforto e dificuldade nos processos de aprendizagem das crianças com TEA.

Dizer que esta pesquisa termina aqui é ignorar um propósito e interesse gerado a partir desta etapa que pretende enriquecer nossa prática pedagógica. Acreditamos que os professores devem sempre optar por uma posição mais exploratória no nível individual ou em grupo, com ambientes de reflexão que permitam que a troca de ideias e experiências exerça atividade constante de investigação sobre o que nossos alunos precisam para aprender. Nessa ordem de ideias, a pesquisa deve ser de maneira permanente em nosso contexto e um compromisso, ou seja, uma responsabilidade.

Partiremos da hipótese de que no ambiente escolar o apoio existente direcionado a crianças e jovens com deficiências diversas ainda têm as necessidades educacionais especiais não atendidas de forma satisfatória. Isso ocorre porque, diante das leis e das novas políticas públicas que exigem a inclusão de crianças sem discriminação, independentemente de sua condição ou grau de incapacidade, nem professores nem instituições estão preparados com o conhecimento e a equipe de apoio suficiente que prestam orientação a professores, alunos e familiares para permitir que funcionem mais facilmente neste contexto escolar.

Assim sendo, as crianças com autismo, devido à sua condição especial, necessitam de tratamento terapêutico e apoio educacional, pois apresentam grandes dificuldades na sala de aula especificamente em suas habilidades de comunicação oral.

A teorização da presente pesquisa terá como metodologia a pesquisa teórico-bibliográfica, descritiva, baseada na pesquisa em livros, artigos, revistas e análises sobre o

tema abordado. Segundo Demo (2014, p. 20), “a pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção”. Assim sendo, se baseará em um contexto teórico e seu propósito fundamental consiste em desenvolver uma pesquisa por meio de ampliar generalizações ou princípios já pesquisados.

CAPÍTULO I: O AUTISMO

1.1 Características Gerais dos Transtornos do Espectro do Autismo

Whitman (2015) explica que o autismo foi descrito em 1943 pelo Dr. Leo Kanner, que aplicou esse termo a um grupo de crianças que são concentradas e têm graves problemas sociais, comportamentais e de comunicação. No entanto, somente em 1980 foi considerado pela primeira vez tempo como entidade nosológica independente, com o nome de autismo infantil. Mais tarde, em 1987, não era mais chamado de autismo infantil para ser nomeado como é conhecido hoje: Transtorno Autista. Com essa mudança de nome, se tenta eliminar a ideia de que o autismo é uma alteração exclusiva da infância e se insere em um novo grupo de distúrbios que se iniciam na infância: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

Quando se trata de definições a respeito dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, deve-se levar em consideração o marco temporal que foi conceituado a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), no ano de 2014, o qual já possui uma versão atualizada no ano de 2014. É uma categoria que engloba cinco transtornos.

Esse Manual contou com os chamados Grupos de Trabalhos, de forma que cada grupo ficou responsável pela elaboração das definições constantes nos tópicos referentes aos transtornos, dos quais: TDAH e Transtornos Disruptivos, Transtornos de Ansiedade, do Espectro Obsessivo-compulsivo, Pós-traumáticos e Dissociativos, Transtornos da Infância e Adolescência, Transtornos Alimentares, Transtornos do Humor, Transtornos Neurocognitivos, Transtornos do Neurodesenvolvimento, Personalidade e Transtornos da Personalidade, Transtornos Psicóticos, Transtornos Sexuais e da Identidade de Gênero, Transtornos do Sono-Vigília, Transtornos de Sintomas Somáticos e Transtornos Relacionados a Substâncias (DSM-5, 2014).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento compreendem uma série de distúrbios neurobiologicamente diversos e são estados caracterizados por déficits maciços em diferentes áreas de funcionamento, levando a uma deterioração geral do processo evolutivo. Eles são caracterizados por ser uma forma de distúrbio grave, extraordinariamente incapacitante e crônico; isso exige cuidado e atenção praticamente ao longo da vida (DSM-5, 2014).

Esses tipos de distúrbios (Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo e Transtorno não Especificado do Desenvolvimento) começam antes dos três anos de idade e afetam várias áreas do desenvolvimento,

especialmente aquelas relacionadas às habilidades de interação social, habilidades comunicativas e linguísticas e habilidades para brincar e o desenvolvimento de atividades e interesses, e é apresentado com um amplo espectro de severidade. Os primeiros sintomas geralmente não são claros e é frequente que provoquem sentimentos de inquietação e medo nos pais e na família, ao invés de uma atitude eficaz de procurar ajuda profissional (DSM-5, 2014).

Os distúrbios do espectro do autismo têm um curso contínuo. De acordo com Mercadante e Rosário (2009), o progresso evolutivo em algumas áreas é frequente em crianças e adolescentes em idade escolar como, por exemplo, o crescente interesse pela atividade social à medida que atingem a idade escolar. Alguns indivíduos pioram na questão comportamental, enquanto outros melhoram.

É importante distinguir autismo de retardo mental. Atualmente, existe consenso quanto ao fato de o retardo mental ou déficit mental ser uma característica que não precisa fazer parte do diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento, sendo importante que, quando presente, seja diagnosticado separadamente.

As habilidades linguísticas e o nível intelectual são fatores que estão mais significativamente relacionados ao prognóstico em longo prazo.

O autismo, em sentido estrito, é apenas um conjunto de sintomas definidos pelo comportamento. Não é uma "doença". Pode estar associado a distúrbios neurobiológicos muito diversos e em níveis intelectuais muito variados.

1.2 Autismo e Outros Grupos que Afetam o Desenvolvimento

O conceito de autismo ou espectro autista refere-se a outros distúrbios que compartilham aspectos comportamentais importantes com o autismo, mas não atendem plenamente aos critérios para o transtorno do autismo. Mercadante e Rosário (2009) explicam que os outros distúrbios diferem deste arquétipo, principalmente em gravidade e dependendo do número de áreas afetadas; mas, também, podem ser diferenciadas por outros aspectos, como a idade de início, a presença de atraso no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem ou a presença de alterações associadas.

A ideia de um "espectro autista" alude ao fato de que os traços autistas podem estar localizados em um conjunto de contínuos que não seriam apenas alterados no autismo, mas também em outros grupos que afetam o desenvolvimento, dentre as quais podemos destacar:

1.2.1 Síndrome de Asperger

É definida como uma alteração séria e persistente da interação social e o desenvolvimento de padrões, interesses e atividades restritivas e repetitivas de comportamento. Silva, Gaiato e Reveles (2012) explicam que o distúrbio pode levar a áreas sociais, ocupacionais ou outras áreas de comprometimento clinicamente significativas importantes da atividade do indivíduo. Embora Asperger tenha descrito a linguagem dessas crianças como a de um adulto, a verdade é que, em crianças com esse distúrbio, a linguagem é caracterizada pela ausência de entonação apropriada ao contexto, um volume inadequado (geralmente superior ao necessário) e com conteúdo não adaptado à situação ou às características e interesses do ouvinte.

De acordo com Whitman (2015, p. 69-70), a Síndrome de Asperger é caracterizada pela seguinte forma:

a) Transtorno qualitativo do relacionamento: incapacidade de se relacionar com os colegas. Falta de sensibilidade aos sinais sociais. Mudanças nos padrões de relacionamento não verbal expressivo. Falta de reciprocidade emocional. Limitação significativa na capacidade de adaptação comportamentos sociais para contextos de relacionamento. Dificuldades em entender as intenções de outras pessoas e especialmente as "duplas intenções".

b) Inflexibilidade mental e comportamental: interesse absorvente e excessivo em determinados conteúdos. Rituais Atitudes perfeccionistas extremas que levam a grande lentidão na execução de tarefas. Preocupação com "partes" de objetos, ações, situações ou tarefas, com dificuldade em detectar totalidades coerentes.

c) Problemas de fala e linguagem: aquisição atrasada da linguagem, com anomalias na maneira como é adquirida. Uso de linguagem elaborada, formalmente excessiva, sem expressão, com alterações prosódicas e características estranhas de tom, ritmo, modulação etc. Dificuldades na interpretação de declarações não literais ou de duplo significado. Problemas em saber "sobre o que falar" com outras pessoas. Dificuldades na produção de emissões relevantes às situações e estados mentais dos interlocutores.

d) Mudanças na expressão emocional e motora: limitações e anomalias no uso de gestos. Falta de correspondência entre gestos expressivos e seus referentes. Expressão corporal maçante. Obscenidades motoras em exames neuropsicológicos.

e) Capacidade normal de "inteligência ímpessoal": habilidades frequentemente especiais em áreas restritas.

Mercadante e Rosário (2009, p. 154) explicam que o Transtorno de Asperger difere do autismo clássico de Kanner (1989) especialmente por duas maneiras:

Primeiro, que crianças e adultos com síndrome de Asperger não apresentam deficiências estruturais de linguagem. Em alguns casos, elas podem ter habilidades linguísticas formais extraordinárias. Segundo, sua linguagem pode ser "superficialmente" muito correta, elaborada, com formulações sintáticas muito complexas e um vocabulário estranho, "possui limitações pragmáticas, como instrumento de comunicação, e limitações prosódicas em sua melodia (ou falta dela) que atraem atenção" (MERCADANTE e ROSÁRIO, 2009, p. 155).

Crianças e adultos com síndrome de Asperger têm habilidades normais de "inteligência impessoal" e, muitas vezes, habilidades extraordinárias em campos restritos. Embora elas possam entender racionalmente as emoções de outras pessoas, é difícil para elas serem empáticas (colocando-se no lugar do outro), também elas costumam encontrar habilidades extraordinárias de memória, cálculo matemático, como aprender de cor todas as rotas traçadas no novo plano de transporte de sua cidade.

1.2.2 Síndrome de Rett

Dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, o distúrbio de Rett está localizado no extremo oposto da síndrome de Asperger. Acredita-se (embora exista alguma discussão sobre isso) que isso ocorre apenas em meninas, porque envolve uma mutação genética no cromossomo X, o que levaria à inviabilidade dos embriões masculinos.

A característica essencial desse distúrbio, sempre acompanhada de retardo mental grave ou profundo, é o desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal posteriormente ao nascimento.

Conforme Whitman (2015), é definida por uma evolução normal até pelo menos 5 meses de idade, após essa idade e até 48 meses, uma desaceleração progressiva no desenvolvimento. É perdido o uso proposital das mãos que se tinha adquirido, se inicia uma microcefalia progressiva e a perda do controle postural. Também são características desse distúrbio alterações severas (ou ausência em muitos casos) do desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva, movimentos estereotipados das mãos (são esfregadas como se estivessem sendo lavadas), alteração dos padrões respiratórios, com grande ventilação frequente, falta de relação com objetos e má estimativa em longo prazo.

1.2.3 Transtorno Desintegrativo da Infância

A característica essencial desse distúrbio é uma regressão acentuada a partir dos dois anos de idade (e antes dos 10 anos) nas habilidades adquiridas e normais anteriormente. Whitman (2015) diz que elas geralmente perdem a comunicação e a linguagem, habilidades sociais e lúdicas. Mas também perdem o controle esfinteriano e as habilidades motoras. Antes do início da perda de habilidades, a criança é completamente normal e após a perda não se distingue de uma criança com transtorno autista. A única diferença é a idade e o processo de aparecimento dos sintomas.

Esse distúrbio era chamado anteriormente de Síndrome de Heller ou Psicose Regressiva e coincide com o Autismo nos seguintes aspectos: “Mudanças qualitativas nas habilidades de relacionamento e comunicação. Diretrizes restritivas e estereotipadas para comportamento e atividade mental” (WHITMAN, 2015, p. 53). Ao contrário do autismo, não é incomum que alucinações e delírios apareçam nesse distúrbio também.

1.2.4 Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação

Essa última categoria diagnóstica, que pode ser incluída no conceito de transtornos do espectro do autismo, agrupa crianças que apresentam alterações nas habilidades sociais e nas habilidades de comunicação, além de um repertório limitado de interesses, mas que aparecem mais tarde da idade estabelecida como critério (três anos) ou com apresentação atípica ou incompleta dos sintomas. De acordo com Mercadante e Rosário (2009), alguns profissionais chamam as crianças que têm um Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, crianças como crianças com "autismo atípico". Embora, em geral, é recomendável não usar esse diagnóstico, pois serve apenas para confundir os especialistas e os pais das crianças.

Existem muitos distúrbios e atrasos no desenvolvimento que são acompanhados por sintomas ou características autistas, sem serem sintomas de autismo. Nesse sentido, é importante considerar o autismo como um contínuo, que ocorre em diferentes graus em diferentes distúrbios do desenvolvimento, dos quais apenas uma pequena minoria, não superior a 10%, corresponde às características descritas por Kanner.

CAPÍTULO II: O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 Conhecer o Autismo para Favorecer a Educação Infantil

As crianças com autismo apresentam alterações características que foram agrupadas em três áreas de atuação: interação social recíproca; comunicação verbal e não verbal; e o repertório restrito de atividades e interesses. Cada um desses distúrbios, por sua vez, pode ocorrer com um grau diferente de gravidade, produzindo diferentes manifestações do mesmo distúrbio.

A primeira característica é sobre a interação social, essa está ligada a alteração no uso de comportamentos não verbais. O contato visual pode estar ausente ou, quando presente, pode ser incômodo para outras pessoas. Júnior e Ferreira (2010) dizem que sua expressão facial pode ser totalmente inexpressiva ou claramente inadequada devido à sua intensidade, variedade ou falta de definição, bem como à postura corporal e gestos para regular a interação, como balançar a cabeça, apontar com o dedo indicador, gesticular com as mãos para argumentos de apoio, encolher os ombros para expressar dúvidas e outros gestos expressivos, como saudação ou despedida.

Incapacidade de estabelecer relações sociais adequadas com pessoas da mesma idade. Segundo Júnior e Ferreira (2010), elas podem mostrar pouco ou nenhum interesse em compartilhar; ou se interessando por relações sociais, não compreendem as convenções de interação social. Então, se relacionam com alguns adultos, não com seus colegas.

Alteração na tendência de compartilhar prazeres, interesses e objetivos com outras pessoas. Nas palavras de Júnior e Ferreira (2010), elas não manifestam espontaneamente prazer na felicidade dos outros, nem comportamentos como apontar ou mostrar objetos ou outros estímulos que possam ser interessantes para eles. É mais evidente em crianças mais jovens ou mais afetadas, manifestando-se em suas dificuldades na atenção conjunta, na imitação e em atividades lúdicas compartilhadas com outras pessoas. Quando há menos afetação, ela se manifesta na dificuldade de compartilhar assuntos de interesse com os outros.

Falta de reciprocidade socioemocional, que se expressa na incapacidade de participar ativamente de jogos sociais simples, na preferência por atividades solitárias ou no envolvimento de outros em atividades, mas apenas como ferramentas. De acordo com Júnior e Ferreira (2010), a consciência dos outros é grandemente afetada e crianças autistas podem não ter qualquer conceito relacionado às necessidades dos outros, ou não percebem o desconforto de outra pessoa.

A segunda característica é a comunicação verbal e não verbal. Apresentam atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem oral, que não tenta compensar com meios alternativos de comunicação, como gestos ou mímica. Júnior e Ferreira (2010) dizem que mostram balbuciar na idade em que todas as crianças normalmente o fazem, mas não conseguem desenvolver a capacidade de usar palavras para se referir a objetos ou pessoas. Algumas crianças podem ter uma aquisição normal das primeiras palavras (entre as 12 e 18 meses) e depois vão perdendo-as gradualmente sem aprender novas palavras e estabelecer as rotinas de comunicação nas quais participaram anteriormente.

Em crianças que desenvolveram a linguagem oral, há uma alteração importante na capacidade de iniciar ou manter uma conversa com outras que também interessa a outras pessoas. Aquelas que adquiriram um vocabulário extenso podem apenas usar para fazer monólogos sobre temas incomuns ou estranhos e não pode participar de diálogos e conversas simples e cotidianos, mas que não se refere a seus assuntos de interesse.

Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou o uso de uma linguagem particular. Uso do pronome pessoal "você" em vez do pronome "eu"; uso de frases como metáforas para expressar desejos ou necessidades e que são entendidas apenas por pessoas familiarizadas com seu estilo de comunicação (por exemplo, dizer "não levante a tampa da panela" para perguntar o que tem para comer); e a repetição, com entonação semelhante, de palavras ou frases ouvidas anteriormente (ecolalia) (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

É comum, ainda, a ausência de jogo realista espontâneo e variado ou jogo social imitativo, característico do nível de desenvolvimento. Júnior e Ferreira (2010) explicam que algumas crianças com autismo nunca desenvolvem seu próprio nível cognitivo de habilidades lúdicas, muitas nunca demonstram interesse ou comportamento indicativo de habilidades lúdicas simbólicas ou atividade imaginativa; outras realizam ações funcionais, ou mesmo simbólicas, de maneira rígida e estereotipada (sempre as mesmas sequências de jogos, sempre as mesmas palavras ou frases durante o jogo), que não pode ser considerado uma forma normal de jogo.

A terceira característica é chamada de repertório restrito de atividades e interesses. Caracteriza-se por uma preocupação anormal com um ou mais padrões de interesse estereotipados e restritos, que são anormais em sua intensidade ou em seu objetivo.

De acordo com Júnior e Ferreira (2010), aquelas que são mais capazes podem mostrar um interesse exagerado por dados que não são relevantes devido à sua baixa aplicabilidade ou à natureza restrita do sujeito. Por exemplo, eles podem estar interessados em dados meteorológicos de cidades do mundo, por nomes de rios, montanhas ou qualquer acidente

geográfico, nomes de jornais, data de aniversário, etc. O peculiar não é apenas o simples fato de estar interessado e memorizar essas informações, mas a maneira como elas são coletadas, organizadas e usadas.

Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos. Glat (2011) exemplificam que podem insistir em sempre ordenar seus brinquedos da mesma maneira repetidamente; podem insistir em comer apenas certos alimentos e se forem temperados de maneira concreta. Rejeitar esse alimento se ele não tiver um determinado ingrediente; podem insistir em sempre seguir o mesmo caminho para ir ou voltar da escola. Às vezes, suas reações a mudanças no ambiente, rotinas ou repertório de atividades são seguidas por reações catastróficas ou birras graves.

Maneirismos motores estereotipados e repetitivos, incluindo comportamentos que a criança repete com frequência, como apertar as mãos (bater, etc.), mover a cabeça ou balançar (inclinando o corpo para frente e para trás ou lateralmente). Também podem mostrar anormalidades posturais, como andar na ponta dos pés, ou adotar posturas extravagantes. Quanto maior a afetação da pessoa, mais provável é a presença desses comportamentos.

Preocupação persistente com partes de objetos. Segundo Júnior e Ferreira (2010), algumas crianças com autismo podem ter uma abordagem peculiar aos objetos, cheirando-os, brincando com uma parte do brinquedo (por exemplo, apenas com as rodas do carro ou apenas abrindo e fechando a porta da casinha, entre outros) ou atendendo apenas parte do objeto (as dobradiças da porta, as rachaduras na parede, os óculos das pessoas etc.).

Quando o assunto é oportunidade, a deficiência é um problema social, é o resultado das desigualdades criadas pela sociedade. Para Glat (2011), vale ressaltar, ainda, a importância de verificar as reais situações dos sistemas de ensino, e que estes possam favorecer gradativamente os alunos com necessidades especiais, dando condições para que essa criança se desenvolva plenamente. Dessa forma, fazendo com que esse processo de incluir seja ampliado para valorizar a particularidade de cada um, considerando a diversidade. A inclusão é o que dá sustentação para vencer as dificuldades, e implanta a democracia dentro dos espaços educativos.

Júnior e Ferreira (2010) complementa dizendo que a função da inclusão é mudar a sociedade de maneira significativa favorecendo o acolhimento dos portadores de deficiências, e que isso envolve um processo contínuo e uma educação de qualidade.

E para o acontecimento dessas mudanças a inclusão precisa ganhar força e impulso, e, de acordo com Araújo (2015), isso se torna mais notório a partir da Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, coordenada pela ONU, em Salamanca na Espanha, no

ano de 1994, tendo como resultado a acomodação de todas as crianças nas escolas regulares, respeitando as características e habilidades de cada uma, onde o compromisso é educação para todos. Enquanto no Brasil, a inclusão escolar, surge através da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Araújo (2015) complementa dizendo que mesmo com o avanço no atendimento dos portadores de deficiências, podemos perceber que tudo que foi feito ainda é pouco diante da grandeza desse assunto. É notável a falta de preparação das escolas no acolhimento dessas crianças, devido à ausência de recursos, técnicas e procedimentos que buscam aumentar o potencial do indivíduo e, muitas vezes, a falta desta estrutura, de organização que acaba impedindo o desenvolvimento da criança e não a deficiência em si. Ou seja, a criança tem o direito a esses benefícios, mas não é contemplada de forma a garantir os direitos e benefícios que estão previstos na Constituição Federal de 1988.

Na visão de Araújo (2015) falar em deficiência atualmente é antes de tudo pensar em restauração, correção, é diminuir a atenção que está voltada à deficiência em si e elevar a pessoa, o ser humano que está por trás de tudo. É proporcionar um espaço que garanta o movimento, o aprendizado e que colabore para o crescimento. E o que vai tornar isso uma realidade e romper com o preconceito são as leis e os decretos previstos na Constituição de 1988 e principalmente na Lei nº 7. 853/89 juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.068/90. E são esses preceitos, normas que garantem a cidadania e igualdade perante a sociedade.

Como argumenta Araújo (2015), os portadores de deficiência conseguiram grandes avanços com o passar dos anos. Percorreram caminhos estreitos e difíceis, derrubaram as barreiras da restrição, da discriminação, do isolamento vem conquistando seu espaço no meio social, aonde os principais triunfos vieram por meio da inclusão, dando sentido e significado a vida dos deficientes, como no caso das crianças autistas.

2.2 Medidas que devem ser Tomadas Ante a Suspeita de Autismo em Crianças no Ambiente Escolar

Se houver suspeita de que uma criança tenha sintomas de autismo, é necessário analisar as informações coletadas com o restante da equipe educacional e definir uma estratégia para as ações a serem seguidas.

De acordo com Cunha (2013), se as suspeitas forem fundamentadas, deve-se planejar uma entrevista com a família ou os adultos responsáveis pela criança, para apontar a

preocupação e sugerir que a criança seja avaliada pelos profissionais médicos adequados, pois será necessário realizar um exame clínico detalhado e extenso (psiquiátrico, neurológico, psicológico, linguagem) para avaliar suas características relacionais e sua evolução nas diferentes linhas de desenvolvimento, corporal e psíquico.

Cunha (2013) explica, ainda, que é muito provável que os pais, especialmente a mãe, tenham tido anteriormente "sentimentos subjetivos" de preocupação, surpresa, insatisfação ou desconforto em seu relacionamento com o bebê autista e que suas queixas tenham sido atribuídas à "angústia habitual" da criança durante a educação. De fato, de acordo com a experiência clínica, existem poucos casos de autismo diagnosticados nos serviços de saúde mental antes dos dois anos de idade; portanto, as possibilidades de detecção precoce estão nas mãos de profissionais (pediatras, educadores, entre outros) que têm contato regular com as crianças nessa faixa etária e que são consultadas com mais frequência do que o esperado.

As reclamações (das mães) frequentemente denotam expressões de insatisfação, desorientação, indiferença, decepção ou tristeza leve (às vezes já pode ser uma imagem depressiva). Eles são frequentemente acompanhados por nuances de "incapacidade", como: "não sei lidar com isso", "não nos entendemos", "não é como os outros".

Na realidade, essas expressões maternas demonstram que o que essas mães percebem sem saber é o que Mello (2007) apresentou em suas obras históricas: a ausência do aparecimento de sinais de apego (choro e queixa, sorrisos, antecipação corporal, busca de contato físico).

Portanto, é de extrema importância que essas suspeitas sejam comunicadas com cautela, para não afligir desnecessariamente a família. Para isso, é essencial criar um clima de confiança, falar e ouvir com calma e empatia os pais, desenvolver uma cuidadosa anamnese, sem alarmá-los, mas sem enfatizar a situação. É preciso salientar que é apenas uma suspeita.

Fale em termos relativos, use expressões como "seu filho tem dificuldades em se comunicar e se relacionar com outros filhos e tende a se isolar, seria necessária uma avaliação mais especializada". Por meio de frases desse tipo, você poderá indicar à família sua preocupação com a possível dificuldade, convidando-a a explorar mais detalhadamente e a orientar para onde ir. Nunca use expressões absolutas como "esta criança tem autismo", que confirmam absolutamente a presença desse distúrbio. Lembre-se de que o diagnóstico só pode ser realizado por profissionais competentes para esses fins (MELLO, 2007, p. 79).

Também é importante prestar atenção às reações psicológicas subsequentes da família se o diagnóstico de autismo da criança for confirmado. Embora a reação dos pais seja favorável, espera-se que em uma primeira fase predominem a tristeza (depressão), angústia,

raiva ou negação do diagnóstico, seguidas posteriormente – se for dado o acompanhamento adequado – pela recuperação da capacidade de ter expectativas e participar de ações que possam ser vistas como benéficas para a criança.

É importante parar para considerar alguns problemas que têm a ver com as atitudes com as quais o autismo geralmente é enfrentado. Não é de surpreender que a impressão de acentuada solidão autista seja acompanhada de confusão e desamparo por parte de pais e profissionais diante da aparente impossibilidade inicial de "abrir" a porta fechada do autismo. O comportamento de crianças com autismo também oferece um sentimento especial de imprevisibilidade, parece que não é regulado pelas contingências do mundo externo. De fato, há uma falta peculiar de correspondência entre os comportamentos da criança e as situações daquele mundo em que ela parece estar "sem ser" (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Como Silva (2004) aponta de maneira tão ilustrativa, o autismo é como um Everest nevado, imenso, indiferente e distante, que desafia ao mesmo tempo em que chama a acompanhar essas crianças em seu desenvolvimento, impedindo a sentença contra uma inevitável solidão. É necessário inventar com toda a engenhosidade possível, o caminho para "abrir a porta". A pessoa com autismo é acima de tudo humana e só pode se desenvolver em interação e companhia, desenvolvendo e internalizando interações humanas na forma de funções mentais intrapsíquicas.

Silva (2004) aponta que desde as primeiras observações sobre o autismo, sabe-se que a fase que dura entre 18 meses e 5 ou 6 anos, aquela em que o número de sinapses cerebrais é máximo, é especialmente crítica. É o momento em que a solidão é maior, mais marcantes sintomas perceptivos paradoxais. Por exemplo, surdez aparente juntamente com uma hiperacusia¹ aparente, distúrbios comportamentais mais frequentes, menor possibilidades comunicativas e simbólicas. Nesta perspectiva, pode-se dizer que o autismo é em grande parte uma consequência de uma importante desordem dos processos críticos de desenvolvimento que ocorrem no período pré-operatório que dura entre um ano e meio e cinco a seis anos aproximadamente.

As funções superiores básicas ou críticas da humanização que as crianças desenvolvem aos 5 anos de idade são muito complexas. Então lhes permitem aprender técnicas, símbolos e conhecimento de origem cultural. Rocha (2012) explica que eles possibilitam um processo de incorporação de sua cultura.

¹ A hiperacusia tem sido definida como "tolerância incomum a sons ambientais normais" e, de forma mais pejorativa, como 'respostas consistentemente exageradas ou inadequadas a sons que não são ameaçadores nem altos para uma pessoa comum. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/saude/hiperacusia>

A educação formal tem o propósito essencial de concluir esse processo de enculturação e devem basear-se no domínio da linguagem, da mentalidade, intersubjetivas, etc., que a criança alcança nessa fase de seu desenvolvimento, quando seu cérebro possui extraordinária plasticidade e enormes possibilidades de formatação por meio de interações naturais. Ao não intervir nessas funções, as pessoas autistas estão decididamente condenadas a uma solidão que não consiste apenas na falta de relacionamento com pessoas específicas, mas também provoca em uma alienação, um ser alheio ao mundo humano em geral, que passa ignorado ao seu entorno (OLIVEIRA, 2015).

É essencial, portanto, o uso de procedimentos específicos que ajudem a reduzir, tanto quanto possível, a distância alienada de pessoas autistas de outras pessoas. Somente assim será possível alcançar objetivos bem-intencionados de bem-estar emocional, liberdade de conduta espontânea, autonomia pessoal, comunicação e desenvolvimento cognitivo (OLIVEIRA, 2015).

Em várias investigações mundiais, verificou-se que alguns dos aspectos que mais favorecem a educação de crianças e jovens com autismo são:

- Diagnóstico desde a tenra idade.
- Trabalho intensivo nos primeiros anos.
- Integração em escolas desde a tenra idade e trabalho com os mesmos aspectos de desenvolvimento que outras crianças.
- Desenvolvimento de funções alteradas e redução de comportamentos que atrasam seu desenvolvimento.
- Implementação de funções comunicativas, através de ensino explícito.
- Modificações no ambiente interno e externo, ou seja, cuidados ocupacionais, educação, terapia, família, bem como suportes farmacológicos, cirúrgicos e dietéticos.
- Criar um ambiente estruturado e previsível.
- Dispor de sistemas de sinal ou uso de linguagens alternativas.
- Promover condições de aprendizado baseadas em conquistas e não em falhas (erros).
- Promover experiências de aprendizagem significativas.
- Manter contextos e objetivos de ensino individualizados.
- Fornecer maneiras alternativas de promover o processo de entendimento.
- Promover o relacionamento com a pessoa (SILVA, 2004, P. 87).

Além disso, existem algumas condições da criança que determinam que sua evolução seja favorável (capacidade intelectual, ausência de doenças neurológicas etc.), mas, como Silva (2004) afirma, as experiências educacionais podem ter um efeito marcante no desenvolvimento do próprio cérebro. Por esse motivo, o processo educacional deve começar nos primeiros seis anos de vida e dar continuidade ao longo dos anos seguintes.

CAPÍTULO III: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE E AUTISMO

3.1 A Relação Conjunta: Família, Escola e Aluno

O projeto de uma educação mais inclusiva inevitavelmente passa por uma relação ativa e positiva entre todos os agentes envolvidos na educação escolar (escolas, família, comunidade), nos quais, sem dúvida, é um processo complexo, difícil e eticamente controverso em muitos momentos.

Nesse ponto, ninguém deve questionar o fato de que, neste contexto de múltiplos relacionamentos e interações, a família tem uma posição relevante, sendo a qualidade de sua interação com as escolas um dos fatores determinantes para levar esse processo a uma educação mais inclusiva.

Conforme aponta Soares (2008), a família e a escola têm papéis diferentes, mas complementares e necessários nesse processo em direção a esse objetivo comum e, certamente, pode-se dizer que em poucos anos se verá um progresso muito significativo nessa direção, embora seja verdade que – dependendo de quais contextos nacionais vamos situar –, o caminho a percorrer ainda é muito longo. Isso é ainda mais evidente se possível, quando as aspirações por uma educação mais inclusiva têm como referência os alunos mais vulneráveis aos processos de segregação, reprovação ou marginalização da escola, como estudantes considerados com necessidades educacionais especiais ou em situação de deficiência, segundo quer se ver.

De fato, as famílias, baseadas na análise de preocupações com a construção de ambientes escolares cada vez mais inclusivos, demandam ações voltadas tanto aos cuidados prestados aos filhos e filhas quanto às próprias famílias. Assim, em relação ao primeiro aspecto, destacam a necessidade de escolas abertas a todos os alunos, sem exclusões, que respondem ao direito de todas as crianças serem educadas nas instruções de sua localidade, em igualdade de condições que o restante de seus colegas, profissionais qualificados para entender e responder às necessidades educacionais de seus filhos, atenção individualizada aos alunos, para a qual, entre outros aspectos, é necessário fornecer os recursos e apoios necessários para os professores diante do "excedente" que muitos consideram atender à diversidade que existe na sala de aula (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Para essas crianças, é importante estar vigilante e garantir não apenas o desenvolvimento escolar, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Estes alunos, como defende Ferreira (2015), devem desenvolver suas habilidades para facilitar essas interações e agir para garantir relacionamentos entre iguais com base na aceitação social e nas amizades, evitando situações de maus-tratos entre iguais. Nesse sentido, é preciso estar muito atentos ao estágio da Educação Infantil.

Da mesma forma, solicita-se que os professores assumam a responsabilidade de todos os alunos, sem delegar a outros profissionais "especialistas" a atenção a certos tipos de necessidades, que se revisem as modalidades de apoio que estão sendo fornecidas, para as quais é necessária uma boa coordenação e colaboração entre diferentes profissionais e serviços, avaliações psicopedagógicas "inclusivas", liderança distribuída nas escolas e "uma cultura escolar baseada em valores inclusivos, sem esquecer que a inclusão é um processo contínuo" (FERREIRA, 2015, p. 35).

Em relação às próprias famílias, essas pedem para garantir uma boa comunicação com elas, para serem ouvidas, levadas em consideração, para fazer parte dos processos de tomada de decisão que afetam seus filhos e filhas, cooperação entre escola e família. Mas também pede o devido apoio, orientação para as famílias quando precisarem.

Por todas essas razões, é importante ter quadros de referência claros que orientem as políticas e práticas que devem promover e cuidar desse relacionamento. Pode-se dizer que nesta tarefa "nem todos os caminhos levam a Roma" e que, portanto, uma falta de clareza no propósito e na maneira de estabelecer e tornar sustentável essa relação é de suma relevância.

Dessa forma, propõe-se a necessidade de romper a inércia estabelecida no modo de entender as relações dentro e fora das escolas, de estabelecer novas formas de relacionamento com as famílias e com os diferentes membros da comunidade, com vistas a fazer da escola um projeto compartilhado com níveis mais altos de equidade. Para Glat (2011), esse é um dos desafios mais importantes que as escolas devem enfrentar, tanto a curto quanto a médio ou longo prazo, para começar a encurtar significativamente a distância evidente que existe hoje entre a retórica da inclusão e a realidade excludente de tantas pessoas, salas de aula e comunidades educacionais.

Progredir na ambiciosa tarefa de promover e sustentar uma educação mais inclusiva é uma tarefa complexa e difícil. Como aponta Rocha (2012), os professores, como o primeiro e mais importante ator no ambiente escolar, exigem insistentemente – e é mais do que compreensível, justo e necessário que o façam –, mais apoio e ajuda para enfrentar um enorme desafio pelo qual, certamente não estava bem preparado em sua formação inicial e

porque se desenvolve, quase sempre, no contexto de fortes restrições econômicas, poucos recursos pedagógicos, muitas demandas sociais e expectativas desalinhadas em relação à sua capacidade de ação.

Por esse motivo, entender bem quais ações, políticas e culturas escolares podem realmente apoiar seu trabalho é uma tarefa determinante. Isso é urgente, para que certos apoios ou auxílios necessários sejam, a médio e longo prazo, mais realizáveis; isto é, mais uma barreira para a transformação das escolas em sua capacidade de oferecer a todos os seus alunos uma educação de qualidade, do que um facilitador desse processo (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

De forma precisa, ligada à necessidade para expandir os apoios de que os professores precisam, é onde se precisa enquadrar o significado que se quer dar à participação das famílias e, por extensão, da comunidade. Ambos são elementos insubstituíveis de uma rede de apoio que deve ajudar os professores em sua tarefa e, o que é muito importante e necessário: apoiá-los quando dificuldades ou desânimo os dominam.

De fato, como Rocha (2012), não entendemos o apoio de maneira restrita a certos profissionais considerados “especialistas”. Se os concebe de uma perspectiva muito mais ampla e sistêmica, como todas as atividades que a escola em geral e os professores em particular em suas salas de aula realizam para aumentar sua capacidade de responder com igualdade à diversidade dos alunos.

No ambiente escolar e se a cultura da escola a favorece, também são um recurso de grande valor para duas tarefas muito importantes, conforme aponta Rocha (2012):

a) Na identificação das barreiras e dos facilitadores que mediam a presença, aprendizado e participação de certos alunos. Além disso, o envolvimento das famílias nessas tarefas ajudará, por um lado, a garantir que suas “vozes” sejam ouvidas (um sentimento de enorme valor na criação de confiança) e, em qualquer caso, é uma fonte geradora de evidências que precisam para promover a reflexão nas escolas sobre o que está facilitando ou dificultando o desenvolvimento de culturas, políticas ou práticas mais inclusivas.

b) Como participantes diretos nos processos de planejamento e realização de iniciativas para melhoria e inovação escolar.

O princípio da subsidiariedade é o que marca esse relacionamento. É a família que tem direito à educação. São os pais que têm a possibilidade de decidir sobre as questões essenciais, mas, à medida que as crianças são menores.

São os pais que escolhem a escola, especialmente nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Eles também ajudam as crianças a escolher amigos, localizando-os em certos

contextos sociais, onde a amizade é estabelecida. São os pais que, como consequência de seu estilo de vida, relacionamentos, conversas, julgamentos, etc., estão criando uma cultura familiar que é fundamental em todo o processo de amadurecimento da pessoa, de tal forma que muitas das referências na tomada de decisão por adultos é baseada em atitudes e valores adquiridos nos primeiros anos de vida. São os pais que desfrutam desse relacionamento íntimo único que ocorre exclusivamente dentro de uma família e que permitem todos os tipos de inter-relações pessoais: de carinho, ajuda, orientação, apoio etc., que influenciam e modificam os comportamentos de todos seus membros. Diz-se que em uma família todos educam e são educados.

A relação entre família e escola é tão peculiar que só pode ser colocada dentro da estrutura da confiança – é a escola, como parte da família, uma extensão da sua, adquirindo assim todo o seu significado.

Symansky (2011) afirma que essa relação de confiança é o que determina, diferencia e molda o binômio escola-família, que deve ser marcado por uma atitude de responsabilidade compartilhada e complementar na tarefa de educar os filhos. Isso implica em uma verdadeira relação de comunicação, na qual pais e professores estabelecem um caminho aberto de informações, orientações, sobre a educação das crianças, construtivas e livres de tensões devido ao papel que cada uma delas desempenha.

Nesse sentido, a família deve ter uma atitude ativa e participativa, além das contribuições pontuais de informações sobre as crianças, conforme exigido pelo projeto de educação comum.

Se não houver acordo prévio sobre como e por que queremos educar nossos filhos, será ineficaz a funcionalidade no relacionamento entre pais e professores e no próprio processo educacional. Uma escola não pode limitar sua atividade a campos de seu interesse exclusivo, sem atender às necessidades da família. Essa relação peculiar de confiança é característica da escola, principalmente nos níveis do Ensino Fundamental.

Symansky (2011) diz que a família e a escola, ao iniciar e manter um relacionamento, ambos constroem expectativas sobre o favorável ou o desfavorável que acontecerá no relacionamento. A partir da teoria do intercâmbio social, essa situação pode ser vista como as expectativas sobre as recompensas (tudo de positivo ou de bem-estar em um relacionamento) e custos (as consequências desconfortáveis ou negativas do relacionamento) que serão obtidas a partir desse relacionamento. Ambos também buscarão maximizar possíveis recompensas e minimizar custos, ou seja, buscarão obter o melhor.

Symansky (2011) traz um exemplo explicando de forma clara que quando um pai solicita uma matrícula, ele cria expectativas (com base em algumas informações ou informações anteriores que o diretor apresenta a ele quando é recebido pela primeira vez). Essas expectativas se concentrarão na disponibilidade de materiais e recursos, na qualidade dos cuidados pessoais e na consistência entre o progresso educacional da criança e as estratégias instrucionais oferecidas.

As expectativas da família desempenham um papel importante no relacionamento família-escola, pois afeta a satisfação que elas sentirão com os serviços oferecidos pela escola. O nível de satisfação da família com a escola é uma variável crítica para a permanência do aluno e/ou o comprometimento da família com as atividades escolares.

Sobre o papel dos pais nessa relação família-escola, são eles que têm a possibilidade de decidir sobre as questões essenciais, principalmente quando as crianças são menores. Eles são os que escolhem a escola, também ajudam as crianças a escolherem amigos colocando-os em certos contextos sociais, onde se estabelecem relacionamentos amigáveis. São eles que desfrutam desse relacionamento íntimo único que ocorre exclusivamente dentro de uma família e que permite todos os tipos de inter-relações pessoais que influenciam e modificamos comportamentos de todos os seus membros.

São exatamente os pais que estão nas melhores condições, por causa de seu carinho desinteressado, de alcançar o crescimento da autonomia dos filhos e, portanto, da maturidade. Um crescimento da liberdade e da responsabilidade que só é possível, de forma harmoniosa, quando a família apoia decisões pessoais, com sua mistura de sucessos e erros. E é ao escolher a escola que ela faz parte de seus desejos, ideais, valores e objetivos educacionais, mesmo que muitas vezes eles não sejam definidos ou explícitos o suficiente.

Por sua vez, Soares (2008) argumenta que os pais com a escola estabelecem uma relação particular de confiança, por meio da qual delegam autoridade, funções, objetivos familiares, etc., na instituição à qual confiam seus filhos. A relação que se estabelece entre família e escola é tão peculiar que só pode ser colocada dentro da estrutura da confiança; é a escola, como parte da família, uma extensão da sua, adquirindo todo o seu significado.

As necessidades educativas especiais da criança podem ajudar a estabelecer metas que guiam objetivos escolares. Sabendo por que algumas metas podem ser difíceis de alcançar, devem-se procurar diferentes auxílios que ajudem a criança a se desenvolver.

As informações sobre como a criança aprende ajudam a família, os amigos e os professores a cuidar e ensinar. Conhecer a criança facilitará o trabalho de todos para ajudar e juntos (família-escola), atender às suas necessidades.

Os pais são os que melhor conhecem seu filho e quais objetivos eles podem alcançar. Quando uma meta é alcançada, é importante uma nova meta a ser tentada. Os pais devem pensar no que seus filhos podem fazer e construir com cada sucesso alcançado. É preciso também considerar que mesmo a menor conquista é importante para a criança e para fazer os pais se sentirem orgulhosos.

O papel das famílias na educação dos alunos autistas é altamente relevante, embora seja condicionado por duas questões fundamentais:

A família pode ser parte passiva como um núcleo que recebe um "choque", por isso precisa desenvolver mecanismos de adaptação e superação desse estado. Famílias de pessoas com autismo precisam de apoio muito intenso e especializado durante a maior parte de suas vidas, embora estes se tornem mais evidentes nos primeiros anos de aparecimento do distúrbio (SYMANSKY, 2011, p. 72).

Dois momentos importantes se destacam nesse sentido:

Quando suspeitar que o filho tem um problema de comunicação.
Quando suspeitas são confirmadas por um especialista; inclusive ocorre o espanto inicial quando a palavra 'autismo' aparece (SYMANSKY, 2011, p. 72).

Esse momento é adiado com muita frequência em muitos casos, principalmente devido à complexidade do próprio distúrbio, devido a pouca capacitação dos profissionais nessa área.

A assimilação de um distúrbio tão sério não é fácil, portanto, apoiar essas famílias sugere respeitar os ritmos de assimilação de cada uma. No entanto, respeitar os ritmos não significa "cruzar os braços", uma vez que uma compreensão adequada da situação fará com que a criança evolua mais favoravelmente.

A família como agente ativo terá que se adaptar à situação do filho e desenvolver estratégias de enfrentamento e entendimento do distúrbio. Para isso, precisará da orientação e apoio de profissionais especializados cujas linhas básicas de aconselhamento podem ser direcionadas para o seguinte:

Orientações para organizar as atividades da vida cotidiana, de modo a favorecer a antecipação e a comunicação.
Fornecer as informações necessárias para que as famílias entendam melhor o problema.
Apoiar a consecução dos objetivos do programa de intervenção, especialmente aqueles que visam melhorar a comunicação, a autonomia pessoal e a autodeterminação.
Facilitar a aquisição, pelos membros da família, das técnicas básicas que ajudam a alcançar os objetos propostos, especialmente os de modificação de comportamento e habilidades de comunicação.
Incentivar os contatos com outras famílias afetadas.

Apresentar informações sobre suporte social nos casos em que for necessário. Ajudá-los a construir uma visão realista dos distúrbios do autismo que incentive o envolvimento da família sem exagerar demais a fantasia (SYMANSKY, 2011, p. 80).

Quando se trata da adaptação do ambiente familiar, faz-se relevante destacar seis pontos principais para adaptar o ambiente familiar, a saber:

Respeitar os horários básicos (levantar, comer, etc.).
 Respeitar as rotinas diárias e semanais.
 Atribuir uma atividade central diferente para cada dia da semana (por exemplo: segunda-feira visitar os avós; terça-feira, cinema, etc.).
 Personalizar as atividades (por exemplo: sempre ir ao mesmo cabeleireiro, a mesma sorveteria, ao mesmo médico, etc. que eles saibam o nome e quando elas tiverem que ir a eles, importante dizer: vamos visitar Dr. Thiago (médico), pois dizer a uma criança autista que ela vai ao médico é muito abstrato).
 Envolver as crianças nas atividades domésticas.
 Usar recursos visuais para participar dos eventos cotidianos como agendas (SYMANSKY, 2011, p. 80).

Há, ainda, alguns efeitos de uma criança com autismo na família. Entre estes está a resposta à crise (resposta ou reação à crise de ter um filho com autismo). Normalmente a consequência mais óbvia é o estresse que ocorre na família e pode variar ao longo do tempo. O estresse é mais grave ou intenso do que o dos pais que têm filhos com outros distúrbios (síndrome de Down, deficiência mental, entre outros). Dessa forma, observa-se que o estresse é mais grave nos pais de pessoas autistas.

Rocha (2012) explica dizendo que as razões são porque os pais de crianças com síndrome de Down sabem desde o primeiro momento que elas o têm e sabem muitas coisas sobre seu filho com essas características. A criança autista é normal em princípio: aos 2 meses segura a cabeça, aos 7 meses senta-se sem apoios, aos 12 meses caminha, em um ano observa-se que a criança fica um pouco isolada, sorri pouco e aos 17 ou 18 meses chama muito a atenção o que não responde a linguagem e fala muito pouco. Os pediatras frequentemente confundem o atraso simples da linguagem com o autismo.

Neste começo, os pais ficam muito desorientados e isso aumenta o estresse. Quanto maior a gravidade do autismo, maior o estresse dos pais. Quanto menor o QI da criança, maior o estresse dos pais.

Nos pais, os níveis de estresse aumentam quando a criança é adolescente e adulta. Nas mães, o nível de estresse não varia com a idade da criança. Mães que trabalham fora de casa reduzem seus níveis de estresse.

O apoio prestado por pessoas próximas à família reduz o nível de estresse familiar. O apoio prestado por indivíduos, entidades, associações, exercendo seu apoio às famílias, também reduz o estresse familiar.

A explicação para esse baixo nível de estresse, tanto em um tipo de apoio quanto em outro, é que a família está ciente de que, no caso de um problema que possa surgir, o filho está sendo atendido.

Conforme aponta Symansky (2011), os pais precisam de serviços de cuidados e tratamento, serviços de apoio à família, suporte terapêutico (pode ser necessário, dependendo de cada caso particular, alguns precisam de apoio desse tipo, para superar certos estágios, aceitação da criança autista). As famílias devem ter redes de serviços reais para responder a todas as suas necessidades, pois o autismo requer tratamento multidisciplinar.

Quanto ao diagnóstico do autismo, deve-se compreender que se atrasa injustificadamente. Não é aconselhável fazer um diagnóstico antes de 2 anos ou 2 anos e meio. Se for feito um diagnóstico e se acreditar que a criança tenha autismo, os pais devem ser instruídos a iniciar o tratamento.

É preciso que seja feita uma descrição de cada caso, em particular como aspectos mais graves, aspectos menos graves, nível cognitivo e que são preservados. Os profissionais e pais devem compreender que o autismo é um distúrbio crônico que não pode ser curado.

As famílias dessas crianças devem receber apoio psicológico, para isso devem ser analisadas as características da criança, seus problemas de comportamento e como afetam a família, os recursos e a percepção da família sobre o problema que é fundamental para o desenvolvimento de programas de ação profissional.

Além de tratar a criança, o psiquiatra infantil pode ajudar a família a resolver o estresse; por exemplo, pode ajudar irmãos, que se sentem ignorados sobre os cuidados que a criança autista exige ou que se sentem constrangidos se levarem amigos para casa. O psiquiatra infantil pode ajudar os pais a resolver problemas emocionais que surgem como resultado de viver com uma criança autista e orientá-los de maneira que possam criar um ambiente favorável ao desenvolvimento e ensino da criança.

3.2 Transição das Etapas Educativas

De acordo com Vasconcellos e Dutra (2018), na mudança que envolve a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, existem variações significativas para todos os alunos; passando de uma etapa em que é dada prioridade ao jogo e em que a instrução é

provavelmente menos rigorosa para outra, na qual os alunos iniciam um currículo mais exigente, com exames, trabalhos de casa etc. Por outro lado, a mudança de estágio geralmente envolve a mudança de local dentro da própria escola e, é claro, a mudança de professor. Essas variações exigem que professores e educadores se coordenem para facilitar a transição de estudantes com TEA entre as etapas da educação.

Podemos seguir algumas diretrizes que nos permitirão obter uma boa preparação prévia que favorecerá a adaptação de nossos alunos com TEA e, assim, seremos capazes de mitigar as possíveis dificuldades que surgem na mudança.

Convém que, antes de terminar o último período pré-escolar, o aluno faça várias visitas ao que será sua nova sala de aula no próximo curso e, da mesma forma, deve conhecer seu novo professor, isso ajudará a reduzir o estresse que a nova situação de mudança pode causar a criança. Para Vasconcellos e Dutra (2018), o aluno também deve familiarizar-se com o contexto físico em que a nova etapa ocorrerá em termos de corredores, proximidade dos banheiros, saída para o pátio, etc. Orientado por seu professor atual e por quem terá habituação com o ambiente na próxima etapa escolar, será mais fácil e melhorará sua adaptação.

O número de livros para o Ensino Fundamental pode ser impressionante para qualquer aluno, o aumento do material escolar requer organização extraordinária, e os alunos geralmente têm um fluxo constante de livros de casa para a escola. O professor terá que apoiar o aluno a organizar as tarefas a serem levadas para casa, regulando o auxílio de maneira justa e adequada para, gradualmente, gerar autonomia no aluno.

A organização da hora do recreio geralmente também se desenvolve em um espaço diferente da área infantil e os espaços são geralmente maiores. Além disso, os alunos do pré-escolar estão acostumados a ter o professor cuidando deles o tempo todo, monitorando durante o recreio. A criança com TEA precisa saber o que fazer se levar comida de casa, para que os responsáveis estejam atentos. No primário, a guarda do pátio é realizada por diferentes professores, o aluno deve saber que pode procurá-los se precisar de ajuda.

Vasconcellos e Dutra (2018) dizem ainda que todos os professores da escola devem ser informados sobre as necessidades dessas crianças em idade escolar, pois será o adulto de referência quando o tutor não estiver presente. Uma criança com TEA em situação de conflito pode não saber como pedir ajuda ou quando deve impor-se sobre que precisará de apoio a este respeito.

A colaboração dos professores responsáveis pelo playground é necessária para impedir que o aluno com TEA seja vítima de bullying. A saída para o recreio pode ser especialmente

difícil devido à falta de ordem, ruído e atividade que se gera; em horários específicos, pode facilitar a permanência do aluno na sala de aula durante o recreio produzindo alguma atividade durante esse período, embora do objetivo seja sempre integração no grupo.

Por outro lado, é conveniente fornecer segurança e tranquilidade através de um espaço específico que sirva como abrigo e referência na escola em que a criança será atendida por uma equipe de apoio que a ouvirá quando necessário.

Para Carvalho (2009), os alunos com TEA podem ter dificuldade em fazer amigos e socializar. Para facilitar a integração, o professor de apoio pode promover a organização de um círculo de amigos com o objetivo de reforçar a incorporação ao grupo de colegas, eles podem ajudá-los a evitar problemas comportamentais e reduzir a vulnerabilidade das crianças com TEA ao bullying.

O conhecimento do professor sobre as características de seus alunos sujeitas ao momento evolutivo em que se encontram facilita a compreensão e aceitação de certos comportamentos, da mesma forma, os professores devem adquirir um bom entendimento do Transtorno do Espectro do Autismo, pois isso o ajudará a interpretar algumas manifestações inadequadas na sala de aula e a moderar sua frequência e intensidade.

Conhecer nosso aluno nos permitirá reconhecer momentos de ansiedade e reduzir a pressão nessas situações. Costa et al (2018) diz que é necessário que o professor conheça que às vezes as dificuldades de comunicação do aluno farão com que este se comporte mal quando estiver confuso ou com medo de alguma coisa. Os comportamentos problemáticos que encontraremos podem incluir birras, corridas em torno da sala de aula, vocalizações altas, atividades autoprejudiciais e outros comportamentos perturbadores.

Por outro lado, as limitações acima mencionadas no uso e interpretação da linguagem podem provocar respostas inadequadas do aluno, motivadas por uma intenção comunicativa de solicitação e chamada de atenção, se conseguir detectar essa intenção, teremos que ensiná-los a alcançar essa comunicação com maior habilidade.

No tratamento de comportamentos problemáticos, devemos agir impedindo seu reforço, interferindo em comportamentos alternativos e/ou incompatível. É importante observar os estímulos que precedem os comportamentos conflitantes para evitá-los. Técnicas como, evitar extinção ou "tempo limite" devem ser levadas em consideração. Por outro lado, se reforçarmos comportamentos positivos e pró-sociais de forma consistente poderemos promover sua ocorrência (CARVALHO, 2009).

É importante atender às necessidades emocionais do aluno autista. Haverá momentos em que será necessário usar o "tempo limite", pois o aluno precisará sair da aula se acumular

ansiedade ou estresse. Permitir que esse recurso evite comportamentos inapropriados, uma caminhada pode ser suficiente para a criança relaxar e voltar à dinâmica da classe. Os professores devem saber quais são os estímulos sensoriais especialmente sensíveis aos seus alunos. Na medida do possível, deve evitar ruídos excessivos na sala de aula.

Em geral, pode-se esperar que crianças com TEA possam progredir em suas habilidades sociais nos anos escolares, embora o façam em um ritmo mais lento do que os colegas típicos da mesma idade. Sintetizam-se as diferenças que o professor pode encontrar entre seus alunos e que ele deve levar em consideração para realizar sua intervenção estão resumidas abaixo (CARVALHO, 2009).

Uma das características mais marcantes no autista é a incapacidade de se relacionar e interagir, o que acaba abalando-o emocionalmente, por isso existe a necessidade de um espaço físico ideal, e isso se torna mais evidente no contexto escolar, onde o comprometimento dos profissionais faz a diferença. Pois, ao trabalhar com essa criança é preciso paciência, carinho, tranquilidade, agir calmamente, transmitir segurança, evitando confusões.

Quanto aos objetos e utensílios, estes devem ser enfeitados e cativantes. É importante que este ambiente possua lugares calmos para que esse autista, ao se sentir incomodado por estar em grupo, fique isolado para conter a sua tensão.

De acordo com Costa et al (2018), em relação aos acontecimentos e as modificações, a maneira recomendada é acrescentar cuidadosamente e aos poucos, não a pressionar, apenas despertar o interesse e a participação nas atividades desenvolvidas. Para ampliar o desenvolvimento dessa criança, é preciso que haja também entendimento entre a família e os profissionais. Quando o assunto é horário, rotina, pois cada um tem habilidades e conhecimentos que ao compartilhar entre si atribuirá muito mais na vida dessa criança.

Glat (2011) reafirma que antes de incluir uma criança com autismo nesse espaço é necessário pensar na sua construção, na adaptação, para promover o seu desenvolvimento. E o papel da escola é facilitar esse acesso, fazer com que este ambiente seja antecipado, previsível, para que essa criança não se sinta tão confusa e insegura, já que tem uma grande rejeição por mudanças e pelo novo.

A entrada e saída da escola devem ser representadas por objetos concretos, palpáveis ou através de sons, indicando que é hora de entrar e sair. Essa regra também é válida para os outros espaços, que precisam ser ilustrados, sinalizando o caminho, pode ser por fotografias, ou objetos, algo que auxiliem no reconhecimento do lugar. O tempo também precisa ser lúdico, visível, perceptível ao toque, para que tenha noção do que está acontecendo naquele momento e esta criança não se sinta perdida.

Quanto à sala de aula, é necessário que a quantidade de carteiras entre outros objetos seja reduzida, e com cores suaves, puxando mais para o branco, de preferência firmes e permanentes, onde cada um exerça sua função, para não causar irritação, pois o excesso de materiais, a desordem e cores vibrantes dão a sensação de bagunça, de confusão, o que acaba causando desconforto ao autista.

E para ter um bom resultado frente às atividades desenvolvidas, são importantes que os móveis contêm informações, imagens, fotos, desenhos indicando como realizá-las, antecipando os acontecimentos. Por isso é fundamental que o professor e os demais funcionários da escola pensem, elaborem, construam esse espaço e promova a adaptação do autista para que ao chegar neste ambiente, ele se sinta familiarizado, acolhido e seguro, favorecendo o seu aprendizado.

Rocha (2012) também mostra que os conteúdos ensinados em sala de aula precisam ter uma ligação com o cotidiano da criança. É necessário promover a capacitação para o convívio em sociedade, por meio de atividades que façam sentido, e que a ajude a apagar os comportamentos inadequados, favorecendo o acolhimento, já que o ambiente está diretamente relacionado ao seu dia a dia. O que torna evidente o desenvolvimento do autista é resultado de uma boa organização e estrutura, e que fará diferença com o passar dos anos, influenciando também na sua vida adulta.

Para Costa et al (2018) o espaço escolar é o que mais contribui para o desenvolvimento do autista, pois oferece à criança o contato a convivência com outro. Tem também a figura do professor que acaba sendo a ponte que dá acesso a novas habilidades através da mediação. Existem muitos benefícios ao inserir uma criança especial junto às demais, porque é por meio da troca, da interação é que ela vai se desenvolver.

Para as escolas é muito difícil hoje em dia acolher essas crianças com necessidades especiais, mesmo que a sua permanência seja obrigatória nesses espaços, pois muitas delas não se adaptam, porque incluir a criança dentro de uma instituição regular, não garante o desenvolvimento, é preciso, também, dá a elas as condições necessárias para que isso aconteça. Levando em consideração o tempo, e a forma de aprendizado de cada uma.

Portanto, o que deve ser feito é uma seleção dos objetos, adequando de acordo com a faixa etária, e principalmente com as necessidades que a criança apresenta e que as atividades favoreçam suas habilidades e condições cognitivas. A relação social, nesse contexto, é fundamental para desenvolver a percepção do outro no autista, já que essa é uma das principais características e que mais afeta esse indivíduo.

Na maioria das vezes, a criança que possui algum tipo de transtorno cognitivo não consegue desenvolver sua coordenação motora, tem mais dificuldade na realização das atividades escolares, mas pode se expressar e transferir o que sabe, através de outras habilidades, como os gestos, por meio de objetos, jogos, entre outros.

O professor precisa rever e questionar sempre suas ideias em relação à educação dessa criança especial, este é um trabalho desafiador que exige paciência e também equilíbrio emocional.

Algumas crianças autistas manifestam sua reação de forma diferente, umas se comunicam verbalmente e outras não, mas seja qual for a linguagem utilizada o importante é o seu crescimento, o avanço, o seu aprendizado, que é o resultado das possibilidades de ensino que é oferecido na escola no processo de inclusão.

Percebe-se claramente que toda a política de inclusão está intrinsecamente ligada a socialização do aluno como um ser social, capaz de se desenvolver e aprender como qualquer ser humano dito normal. Assim sendo, os alunos com NEE têm se posicionado em busca de novas oportunidades de ensino e aprendizagem, ou seja, querem estar inseridos nas escolas, lutar por seus direitos a uma educação igualitária. Mas, o que precisamos ainda é que a escola se posicione a favor da inclusão e, assim, possibilitar, de fato, a inclusão desses alunos.

CONCLUSÃO

A educação é referida como um direito fundamental, na medida em que a educação faz parte da essência do ser humano e contribui para aumentar sua dignidade, contribui para sua formação e possibilita o contato com o ambiente em que ele se desenvolve como ser complexo e abrangente.

A partir da abordagem dos elementos da educação inclusiva, é possível deduzir que sua teoria e prática requerem mudanças fundamentais nas atuais condições sociais e econômicas, de acordo com as normas e relacionadas aos valores que fundamentam as culturas e priorização e distribuição de recursos para garantir condições mais equitativas.

A educação inclusiva de crianças autistas, como um direito humano fundamental, deve estar centrada na pessoa e, portanto, requer o desenvolvimento de políticas destinadas a proporcionar educação de qualidade, equidade e excelência, provisão dos recursos necessários e de praticar de maneira real e eficaz os elementos que o posicionam, tais como: finalidade, valores, direitos, barreiras, liderança, comunidade, participação, currículo flexível, apoio, metodologias criativas e inovadoras e capacitação de professores.

Nesse sentido, a questão da equidade educativa se deve a um futuro do próprio trabalho educacional, relacionado ao processo histórico que se seguiu, culminando em um longo processo de desenvolvimento e ação, direção a um modelo que incorpora elementos como: inclusão, diversidade, direitos humanos, participação, qualidade educacional, liderança e justiça. Isso envolve a transformação da sociedade e do sistema educacional, em prol da construção de diversos ambientes. São em tais ambientes educativos que devem ser atendidas as crianças autistas.

Na educação inclusiva, converge uma série de elementos que lhe conferem um caráter de complexidade em sua conceituação, que originou diferentes significados em cada contexto, porque dependia de circunstâncias ideológicas, políticas, culturais e socioeconômicas. Por outro lado, os elementos da educação das crianças autistas vislumbram um horizonte de possibilidades que transcendem o campo educacional, para dar espaço a uma sociedade democrática que busca qualidade educacional, bem-estar abrangente e respeito à dignidade da pessoa. Isso dar a entender uma inserção completa de pessoas nos vários campos do esforço humano, sem exclusão.

Os elementos que contribuem para posicionar a noção de educação transcendem os ambientes educacionais, como estratégia de educação para todos os indivíduos; revisar

criticamente os valores presentes na sociedade, como equidade, participação, liberdade e valorização de conquistas e respeito à diversidade.

Essas informações devem se tornar e se adequar a sala de aula tendo em vista, as situações expostas e as ideias formuladas no presente estudo. Os docentes devem ter a noção da relevância de inserção dos autistas, os mesmos necessitam colocar esse princípio de igualdade em prática; mas, para haver de fato a inserção e interação dos mesmos é necessário um conjunto de aspectos escolares onde possam se tornar úteis e válidos.

A relação de ensino estabelecida pelo professor deve basear-se no princípio de um ensino reflexivo, ou seja, não é somente fazer uma transferência do seu conhecimento e sim o contrário, é possibilitar ao aluno autista momentos de reelaboração e de reflexão do saber que é compartilhado de forma que possa permitir acesso crítico a esses saberes, e dessa forma contribuir para que haja uma atuação do mesmo como ser ativo e crítico durante o processo histórico cultural da sociedade e assim se dá o verdadeiro papel do professor mediador, é esse que deve ter vontade de acordo com a sua ação pedagógica de ensinar os conhecimentos que são construídos e são feitos pela humanidade ao longo do tempo bem como contribuir na formação de uma sociedade pensante reflexiva inclusiva.

É necessário que se ressalte que cada indivíduo é único e dessa forma ocorre com as crianças os seus gostos, além de sua cultura os seus desafios e também suas facilidades, é notório que para que haja a mediação dos sujeitos com TEA, não se pode seguir um modelo à risca, pois cada ser tem um jeito de lidar com as diferentes situações, dessa forma se torna indispensável que haja a criação de um planejamento pedagógico individual que tenha utilização com base nos conteúdos familiares, econômicos e sociais.

Para possibilitar que o com TEA seja mais bem atendido, é necessário realizar um trabalho colaborativo entre autoridades educacionais, escola (diretor, professores, alunos) e pais. Não basta que apenas um ou dois dos agentes envolvidos realizem o que lhes corresponde, porque a ausência dos demais prejudicará o pouco progresso obtido. Se um trabalho colaborativo não for alcançado, é muito difícil a inclusão de o aluno ser bem-sucedida e somente será possível realizar uma inserção educacional em que o aluno frequente a escola, mas sem participar ativamente das atividades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A Contribuição do Método TEACCH para o Atendimento Psicopedagógico**. João Pessoa, 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**. 8. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

COSTA, Shirley Maria Silva da; Barros, Cristianne Boulitreau de Menezes; DANTAS, Edja Soares; SILVA, Jéssica Cristina Barbosa da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Os Desafios do Professor diante do Aluno Autista no Processo da Aprendizagem Escolar**. CONEDU. 2018.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar: ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2017.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. **Avaliação Escolar de Alunos Autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém – Pará**. BELÉM – PARÁ. 2015.

GLAT, R. **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. In: Longhini, M.D. (Org.). *O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUFU. 2011.

JÚNIOR, Belisário; FERREIRA, José. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

JÚNIOR, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília. 2010.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MERCADANTE, M. T.; ROSARIO, M. C. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

OLIVEIRA, Andréia Cosme de. **O Papel da Família no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro Autista**. BRASÍLIA. 2015.

PEREIRA, Odirlene Silva; COSTA, Rosa Coelho. **Autismo e Educação infantil: relato de experiência com aluno de uma escola em Humberto de Campos – MA**. 2018.

ROCHA, Claudia Lopes. **Professor-Mediador da Criança Autista**. Rio de Janeiro, 2012.

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

SILVA, M. **Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: Lesde, 2004.

SOARES, M. O. C. **O papel da família no Tratamento da Criança com Autismo**. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Faculdade Integral Diferencial. Teresina-Piauí. 2008.

SYMANSKY, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2011.

VASCONCELLOS, Isabela Meirelles Martins; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. **O Papel do Mediador Escolar na Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. CEDURE, 2018.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil do Brasil Editora Ltda, 2015.