

KARINA FERREIRA

Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV).

GIOVANI FERREIRA BEZERRA

Professor assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Licenciado em Pedagogia pela UEMS. E-mail: gfbzerra@gmail.com

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO DE CASO

RESUMO

Este artigo, desenvolvido no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, na qualidade de trabalho de conclusão de curso, tem como objetivo investigar se e como acontecem a comunicação e interação verbal entre uma criança com autismo, matriculada na pré-escola, sua professora regente e a estagiária que a acompanha em um Centro de Educação Infantil (CIEI) da rede pública de ensino de Naviraí/MS, tendo em vista a política nacional de inclusão escolar, caracterizando e explicitando a relação pedagógica estabelecida entre os envolvidos na pesquisa. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, mediante levantamentos bibliográficos e um estudo de caso, com os sujeitos citados. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas gravadas e sessões de observações não-participantes, realizadas na sala de aula. Os resultados indicaram que tanto a professora regente quanto a estagiária não possuem uma formação adequada para trabalhar com as especificidades da criança com autismo, o que dificulta seu trabalho, tornando a interação com a aluna autista uma prática ainda difícil de ser realizada.

Palavras-chaves: Autismo. Inclusão. Interação professor-aluno.

SCHOOL INCLUSION OF A STUDENT WITH AUTISM: REFLECTIONS ON A CASE STUDY

ABSTRACT

This article, developed in the Pedagogy undergraduate course at the UFMS/CPNV as a course completion paper, presents a study whose aim was to investigate whether (and how) communication and verbal interactions took place among a child with autism, enrolled in preschool, her teacher and an intern teacher who accompanied them in a Children's Educational Center (CIEI) in the public-school system of Naviraí/MS. The study took into consideration the national policy for inclusive education and characterized and explained the pedagogical relationship established among those involved in the research. A qualitative research was carried out through bibliographic review and a case study, involving the aforementioned subjects. The data collection instruments used were: recorded semi-structured interviews and non-participant observation sessions held in the referred student's classroom. The results indicated that both the teacher and the intern do not have the adequate training to work with the specificities of a child with autism, which then impairs their work and makes the interaction with the autistic student a practice still difficult to accomplish.

Keywords: Autism. Inclusion. Teacher-student interaction.

INCLUSION SCOLAIRE D'UNE ÉLÈVE SOUFFRANT D'AUTISME: RÉFLEXIONS SUR UNE ÉTUDE DE CAS

RESUMÉ

Cet article, développé à la Faculté d'Éducation UFMS / CPNV, dont le but s'inscrit dans les travaux de cours, vise à déterminer si et comment placer la communication et l'interaction verbale entre un enfant avec l'autisme inscrit à l'école maternelle, son enseignant et le stagiaire qui l'accompagne dans un centre d'éducation des

enfants (ICIE) l'école publique d'Ashland / MS, en vue de la politique d'inclusion scolaire nationale, la caractérisation et d'expliquer la relation pédagogique établie entre les acteurs de la recherche. Une recherche a été réalisée grâce à des enquêtes qualitatives sur la littérature et une étude de cas avec le sujet ci-dessus. L'instrument utilisé pour la collecte des données ont été des entrevues enregistrées et des séances d'observation non participants semi-structurées, menées en classe de cet étudiant. Les résultats indiquent que l'enseignant régente et le stagiaire, tous les deux, n'ont pas une formation adéquate pour travailler avec les caractéristiques d'un enfant avec l'autisme, ce qui entrave leur travail, ce qui rend l'interaction avec l'étudiant autiste une pratique encore difficile à réaliser.

Mots-clés: Autisme. Inclusion. Interaction enseignant-élève.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática do autismo, com enfoque na questão da comunicação. Nesse sentido, busca-se compreender como acontecem a comunicação e a interação entre uma criança com autismo, sua professora regente e a estagiária numa pré-escola da rede pública de ensino de Naviraí/MS, tendo em vista a política nacional de inclusão escolar (BRASIL; 2008). A motivação pessoal para a realização desta pesquisa surgiu pelo fato de que a primeira autora, durante seu trabalho no estágio remunerado desenvolvido em uma escola da rede pública da cidade de Naviraí/MS no ano de 2012, notou que havia uma criança autista sem atendimento educacional especializado (AEE).

Em vista disso, identificando a falta de comunicação/interação dessa criança com o professor da classe e com os demais colegas, a pesquisadora teve interesse em investigar o tema. Posteriormente, esse interesse veio a aumentar com os estudos realizados na disciplina de Educação Especial, ministrada no curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí, cursado pela autora.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa gerou outros cinco objetivos específicos, a saber: compreender o autismo e suas manifestações; entender o processo de inclusão escolar de alunos autistas; identificar e analisar os recursos didático-pedagógicos, estratégias, instrumentos, sistemas e/ou metodologias empregados pelos professores na sala de aula comum para a comunicação e interação com o aluno com autismo; caracterizar a relação pedagógica estabelecida entre os professores e o aluno com autismo; explicitar a concepção dos professores acerca da inclusão escolar de um aluno com autismo na sala de aula comum, bem como suas percepções a respeito da prática pedagógica nessas condições.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso, com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, possibilitando à pesquisadora, sob orientação do segundo autor, compreender as diferentes determinações da realidade pesquisada. Durante toda pesquisa, realizaram-se levantamentos bibliográficos acerca do tema, para uma melhor compreensão das diversas abordagens sobre o autismo e suas manifestações, bem como as propostas educacionais existentes para alunos nessa condição. O estudo de caso foi realizado na pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CIEI) da rede pública de ensino de Naviraí/MS, tendo como sujeitos da pesquisa a profes-

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

sora regente, a estagiária que acompanhava a aluna com autismo na classe de pré-escola e a própria aluna.

1. REVISÃO DA LITERATURA

A apresentação da revisão de literatura da pesquisa foi organizada a partir de três categorias de estudo, que permitiram compreender mais sobre: o autismo e suas manifestações; metodologias e sistemas de comunicação e o processo de inclusão escolar dos alunos com autismo.

1.1 O AUTISMO E SUAS MANIFESTAÇÕES

O autismo segundo Mello (2007), se define como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano: comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. Cunha (2010) comenta que o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Belisário Filho e Cunha (2010) relatam que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, um psiquiatra suíço, para designar a perda de contato com a realidade e a conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Dessa maneira, é citado pelos autores (CUNHA, 2010; BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010) que os primeiros estudos acerca do tema foram realizados em 1943, pelo médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América, Leo Kanner, que observou 11 crianças que passaram por sua consulta; e com os resultados dessas observações, escreveu o artigo “Os Transtornos Autistas do Contato Afetivo”. Cunha (2010) explica ainda que Kanner denominou o autismo primeiramente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Isso se deveu exclusivamente à observação clínica daquelas 11 crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria infantil. Assim, Kanner, a partir de seus estudos, definiu o autismo como uma patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida.

No ano seguinte à publicação de Kanner, o pediatra vienense Hans Asperger, em 1944, publicou suas observações, nas quais descrevia casos de várias crianças vistas e atendidas por ele. Asperger não conhecia o trabalho de Kanner e descobriu o autismo de forma independente, publicando então “A Psicopatia autista na infância”, em que as definições apresentavam semelhanças e diferenças das observações de Kanner. Cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional das crianças observadas, e nos estudos de Kanner este aspecto não era pauta (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Baptista e Bosa (2002) relatam que Kanner e Asperger usaram o termo autismo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social das crianças por eles observadas. Ambos identificaram um comportamento que era mais do que uma simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracterizado, principalmente, pela dificuldade em manter um contato afetivo com as pessoas à sua volta, de modo espontâneo e recíproco.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Dado este primeiro momento de estudo sobre o autismo, começaram a surgir então as várias hipóteses sobre sua descrição e por que ele seria causado. Na década de 1960, ele foi considerado como um transtorno emocional causado pela falta de afeto de pais e mães, mais especificamente das mães, o que gerou o termo “mãe geladeira”. Acreditava-se que essas mães não tinham afetividade para com seus filhos, o que lhes causava alterações graves no desenvolvimento. Essa hipótese veio posteriormente se mostrar falsa diante da falta de comprovação, já que ela teria sido baseada somente nas observações realizadas e descrições de casos particulares (CUNHA, 2010; BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Surgiram, também, hipóteses de que o autismo se dava devido à existência de alteração cognitiva, o que explicaria a falta de comunicação e dificuldades na área da linguagem, interação social e pensamento. Tais considerações foram relatadas mediante pesquisas empíricas rigorosas, o que levou ao surgimento de escolas específicas para pessoas com autismo. Tais escolas eram patrocinadas por familiares de autistas, que acreditavam que somente quem tinha um filho com essas características poderia saber do que eles necessitavam (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Os estudos sobre o autismo, com o passar dos anos, foram tomando outros rumos e os pesquisadores chegaram a conclusões diferentes das mencionadas anteriormente:

Retomando a questão do conceito de autismo, verifica-se na história uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como uma forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de [19]80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID 10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 28).

Mello (2007) ressalta que, até hoje, as causas do autismo não foram conclusivamente conhecidas. Pode-se dizer que ele tem origem devido a anormalidades em alguma parte do cérebro, o que ainda não foi definido de forma conclusiva, e que, provavelmente, seja de origem genética, admitindo-se, também, que possa estar relacionado a fatos ocorridos durante a gestação da criança ou até mesmo no momento do parto, pois, segundo a autora, o autismo pode manifestar-se também desde os primeiros dias de vida.

O que se pode afirmar é que o espectro autista pode se manifestar de diversas formas, possuir diversas características e diferenças entre si. Para Belisário Filho e Cunha (2010) as principais características do autismo relacionam-se ao desenvolvimento da interação social e comunicação, podendo haver atraso ou ausência da linguagem, e até mesmo se a criança chegar a falar pode haver uma dificuldade em entendê-la, pois terá um timbre, uma entonação e velocidade não habituais. Os movimentos corporais estereotipados do autista envolvem mãos e todo o restante do corpo, podendo ficar batendo palmas repetidamente, bem como balançar-se, inclinar-se

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

ou até mesmo apresentar anormalidades de postura, como andar na ponta dos pés, por exemplo (LÓPEZ, 2001; BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Cunha (2010) ratifica a ideia de que a área mais afetada no autismo é a comunicação. Segundo o autor, a comunicação não-verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a elas. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança autista tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada.

Lampreia (2004) acredita que o autismo pode ter várias definições e características. Podemos encontrar como sendo autistas crianças que adquiriram a fala e outras não, crianças que mantêm pouco ou nenhum contato social, crianças com diagnóstico de autismo e também com deficiência intelectual e outras com nível de desenvolvimento adequado à sua idade. Isso nos leva a pensar que estamos lidando com várias crianças que possam ter este mesmo transtorno, de modo que a cada uma cabe um tipo de atendimento educacional específico. Ainda podem existir casos de crianças que manifestam a linguagem verbal, mas simplesmente repetindo o que lhes foi dito, o que é chamado de *ecolalia imediata*; outras podem repetir frases ouvidas há horas ou dias atrás, o que é chamado de *ecolalia tardia*. Esses casos são comuns entre crianças que têm autismo, podendo repetir até mesmo frases devidamente adequadas ao contexto de uma conversa, mas geralmente o tom de voz soa estranho e pedante (MELLO, 2007).

1.2 METODOLOGIAS E SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO

O autismo apresenta uma multiplicidade de fatores e manifestações diferentes de um caso para outro. Isso dificulta um consenso entre as abordagens de educação e atendimento, ou seja, não existe um só método para se trabalhar com o autista. Estes são chamados de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). O primeiro método a ser definido é o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), ou, em português, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbio Correlatados da Comunicação (MELLO, 2007). É assim definido por Cunha (2010, p.73):

O TEACCH foi desenvolvido na década de [19]60 nos Estados Unidos e é atualmente muito utilizado em várias partes do mundo. O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser em grande parte do seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Podemos relatar ainda o método *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou, Análise Aplicada do Comportamento (MELLO, 2007). Segundo Cunha (2010, p. 74):

O método ABA visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados [...].

Esses dois primeiros métodos são muito criticados pelo mundo. Segundo Mello (2007, p. 37):

A principal crítica ao ABA é também, como no TEACCH, a de supostamente robotizar as crianças, o que não nos parece correto, já que a idéia é interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela possa ser maximamente independente o mais cedo possível.

Nos casos em que o autista não apresenta nenhum tipo de comunicação, ou sua baixa eficiência, temos o sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS), ou, em português, Sistema de Comunicação mediante Troca de Figuras (MELLO, 2007). De acordo com Cunha (2010, p. 75):

[...] o PECS procura estimular o aprendiz a comunicar-se pela percepção de que ele pode conseguir mais rapidamente as coisas que deseja, utilizando figuras. Este sistema, por usar apenas cartões, não demanda materiais muito caros e pode ser aplicado em qualquer lugar na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescente que não falam.

Levando em consideração as definições e utilização dos métodos, podemos observar que o mais aceito dentre eles, devido à facilidade de aprendizagem, aplicação e custo, tem sido o PECS. Como afirma Mello, (2007, p. 39)

Tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, pois não demanda materiais complexos ou caros, é relativamente fácil de aprender, pode ser aplicado em qualquer lugar e quando bem aplicado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na organização da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Mizael e Aiello (2013, p. 634) também manifestam em sua conclusão, mediante revisão de várias literaturas especializadas, tanto brasileiras quanto estrangeiras, que o PECS parece ser um método eficaz para promover a comunicação:

Essa revisão mostrou que o PECS, um método da CAA, em consonância com a literatura existente sobre o assunto, parece ser um promotor de comunicação gestual e vocal em indivíduos com TEA/TGD e/ou dificuldades de fala, apesar de indicar ser uma estratégia de ensino individual. Os ganhos obtidos parecem ser inicialmente as trocas de figuras, realizadas de maneira independente, seguidas de vocalizações e/ou aproximações de palavras com intenção comunicativa, chegando à fala funcional em alguns casos.

O professor de uma criança autista deve conhecer muitas estratégias e métodos de comunicação para um melhor desenvolvimento de suas aulas com esse aluno, estimulando, principalmente, sua concentração. Nas palavras de Mello (2002, p. 62),

[...] o professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois o que mais impede o aprendizado do autista na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem que estão ao seu redor, em razão das suas dificuldades comunicativas, e não a existência de algum problema cognitivo.

Todos os métodos aqui apresentados podem ser utilizados nas escolas ou até mesmo em casa, enfim, onde houver uma criança autista, constituindo-se em estratégias importantes para sua inclusão escolar e ganho de autonomia na vida em coletividade.

1.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM AUTISMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns tem como marco internacional principal a *Declaração de Salamanca*, que foi instituída na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994. Defende essa Declaração que toda criança tem direito à educação, nenhuma é igual à outra, ou seja, cada uma possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sob o princípio da diversidade, todas as crianças devem ser atendidas no espaço escolar, e aquelas com necessidades educacionais especiais deveriam ser acomodadas na escola com uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades (UNESCO, 1994).

Historicamente, podemos observar que a participação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns nem sempre ocorreu, haja vista as barreiras de seleção e classificação escolar. Desse modo, nossa educação nem sempre foi inclusiva, mas, atualmente, com as novas orientações políticas, está se tornando. Como afirma Kassir (2011, p. 76):

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente.

Outros autores, contudo, acreditam que ainda se está longe de termos escolas inclusivas, pois se trata de uma realidade distante do nosso país, e sugerem hipóteses para obtê-las. Como afirma Carvalho (2012, p. 96):

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantem aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem.

Segundo Melo, Lira e Facion (2009), o censo escolar de 2002 demonstrou que o número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular teria aumentado aproximadamente em 150%, mas, mesmo com esse aumento, não se poderia afirmar com certeza que estariam devidamente incluídos, pois quando eram analisadas as condições da escola para recebimento desses alunos, encontrava-se uma escolarização insuficiente e precária, ou seja, as escolas não apresentavam condições físicas e profissionais para tal inclusão, realidade que ainda perdura no Brasil.

No que tange ao foco deste estudo, Belisário Filho e Cunha (2010) relatam, em seu texto, que as primeiras intervenções educacionais para autistas de um modo geral, aconteceram em ambientes de educação artificiais, onde estes eram atendidos sozinhos ou com outra criança com o mesmo tipo de transtorno. Acreditava-se, assim, proteger esses sujeitos. Tal prática provinha, também, da própria família da criança que se sentia “culpada” por algo que nem sabia certamente como ocorria, por que ocorria, mas tinham essa impressão de que a culpa seria sua, perante os primeiros estudos, já que os relatos eram de que a criança adquiria o autismo devido à falta de carinho e afeto dos pais, como visto acima.

Nessas circunstâncias, incluir um aluno com autismo não é tarefa fácil, mas também não é algo impossível, observadas as devidas ponderações. Como nos relata Mello (2003, p. 25, grifo nosso):

Alguns autores afirmam que, independentemente do nível de dificuldade, todas as crianças devem ser incluídas na rede regular de ensino, mesmo que em salas especiais. Outros autores defendem a inserção do aluno em sala regular da escola regular a qualquer custo. [...]. *Acreditamos que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais por apresentarem autismo deva ser realizada de*

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Além das possibilidades individuais manifestadas em cada caso, é preciso lembrar que a inclusão do aluno autista ou de qualquer outro com necessidades educacionais especiais vai depender muito do ambiente onde este for inserido, pois as condições ambientais podem tanto maximizar como limitar tais possibilidades. Nesse sentido, torna-se necessário à escola assumir o compromisso de viabilizar meios, recursos humanos e estratégias para possibilitar a participação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e psicossocial desses estudantes, considerando suas especificidades e potencialidades.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolvimento deste trabalho pode ser definida como pesquisa qualitativa. Para Rivero (2004, p. 2),

a pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvam o contexto social [...].

Por se tratar do estudo singular, de uma única aluna, caracteriza-se como estudo de caso, pois “Com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.” (VENTURA, 2007, p. 384). Consoante Gil (2010), para se obter um bom resultado no estudo de caso, é necessário que o estudo tenha as etapas de formulação do problema ou das questões de pesquisa, definição das unidades-caso, seleção dos casos e a coleta de dados que pode ser realizada mediante entrevistas, observação e documentos. Nesta pesquisa, foram utilizados todos os itens mencionados por Gil (2010).

Primeiramente, para o conhecimento sobre o tema, foi realizado um levantamento bibliográfico, cuja abordagem teórica utilizou-se de autores como López, (2012), Belisário e Cunha (2010), Mello (2007), dentre outros que estudam a respeito do tema. À medida que as leituras foram avançando, pôde-se conhecer mais sobre o autismo e suas manifestações, os vários modelos explicativos e também métodos e estratégias para que o professor possa trabalhar tanto na sala de aula comum quanto em outro ambiente com a criança autista.

A etapa seguinte foi a pesquisa dos possíveis locais de estudo para investigar se e como acontecem a comunicação e interação entre uma criança com autismo e seus professores. Para tanto, buscou-se, no município de Naviraí/MS, mediante colaboração da Gerência Municipal de Educação (Gemed), por meio da coordenadora técnica de inclusão escolar, descobrir onde havia alunos matriculados com autismo. O critério básico para a escolha do sujeito de pesquisa era o estudante ter o laudo de “au-

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

tista” e estar matriculado na rede pública de ensino. Após a realização do levantamento de possíveis alunos, foi sorteada uma aluna matriculada no Jardim III, de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) da rede municipal de ensino de Naviraí/MS, por haver mais de um sujeito nessa condição.

Passou-se, então, para a próxima etapa sobre a definição com a professora da aluna acerca de um momento para se realizar a entrevista semiestruturada. Para a realização desta, com anuência da professora, foram marcados dia e horário e definido também que a entrevista ocorreria no local de trabalho dela, durante sua hora-atividade, além de ser esclarecido para a participante que a pesquisa tratava sobre a comunicação com a aluna autista, e que haveria sigilo quanto ao nome da entrevistada e da instituição. A professora assinou, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar do estudo.

Foi elaborado um roteiro para a entrevista semiestruturada. Nesse roteiro haviam as seguintes questões: 1) Nas turmas para as quais você ministra aulas, há algum(a) aluno(a) com autismo? 2) Como você soube que o(a) aluno(a) apresenta autismo? 3) O que você conhece sobre essa condição humana? 4) Como você trabalha com o(a) aluno(a) autista em sua sala de aula? Como você se comunica com ele(a)? Quais recursos pedagógicos, instrumentos ou estratégias você utiliza no dia a dia? 5) Como você caracteriza a relação pedagógica estabelecida entre você (professora) e o(a) aluno(a)? Você encontra dificuldades nesse relacionamento? Se sim, quais? 6) Como é o relacionamento do(a) aluno(a) com os demais colegas de turma? 7) Qual sua concepção acerca da inclusão escolar de alunos com autismo na sala de aula comum? O que você pensa sobre a prática pedagógica nessas condições?

Ao longo da entrevista com a professora, e mediante sua fala sobre assunto, a pesquisadora sentiu a necessidade de realizar uma entrevista também com a estagiária¹ que acompanha a aluna. Após um contato inicial, esclarecidos os motivos e objetivos da entrevista, a estagiária concordou em participar da pesquisa. Foram acertados, então, dia e horário para isso e assinado, pela estagiária, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, foi elaborado um novo roteiro de entrevista, cujas perguntas foram as seguintes: 1) Qual sua formação? 2) O que você conhece sobre o autismo? 3) Como você foi contratada/indicada para trabalhar com essa aluna com autismo? Tinha experiência anterior? Como foi a entrada nessa função? 4) Como você trabalha com essa aluna em sala de aula? Você utiliza algum recurso ou estratégia específicos? Qual(is) seriam? 5) Como você se comunica com ela? Você tem alguma dificuldade para se relacionar ou interagir com ela? Quais seriam? 6) Como é sua relação com a professora regente? Vocês planejam atividades e aulas juntas? O trabalho de vocês é articulado? Fale um pouco sobre isso.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

1. No município de Naviraí/MS existem estagiárias que acompanham os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que estão incluídos na sala de aula comum. Essas estagiárias normalmente são alunas provenientes dos cursos de Pedagogia, contratadas por uma empresa terceirizada vinculada à Gerência Municipal de Educação (Gemed), as quais são, por um equívoco conceitual, denominadas de “itinerantes”.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para possibilitar uma análise das falas da professora e da estagiária e compará-las com os dados obtidos mediante as observações realizadas. Essas observações foram devidamente marcadas com a professora e aconteceram entre 08 de maio de 2014 e 18 de junho de 2014, totalizando 30 dias de observação² não participante.

As observações tiveram como propósito verificar se a aluna era aceita pelas outras crianças; como era seu relacionamento e interação com os colegas de classe; se a aluna estabelecia comunicação com a professora regente e com a estagiária na sala de aula; como era a interação e a comunicação da professora com essa aluna; como era aplicado e explicitado o conteúdo didático para aluna; se havia interação e participação dela nas brincadeiras e demais atividades de classe; se a professora utilizava recursos, estratégias e/ou metodologias específicas para mediar o desenvolvimento linguístico-cognitivo da aluna e, quais eram esses recursos, quando e como foram utilizados. A fim de preservar o anonimato, os participantes desta pesquisa foram designados com as letras E, F e G do alfabeto, sendo que para a aluna, principal participante do estudo, foi designada a letra G; à professora regente, a letra F, e à estagiária, a letra E.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação e a discussão dos dados coletados na pesquisa foram organizadas a partir de três categorias de estudo que permitiram compreender: os recursos ou estratégias utilizados pela professora regente e a estagiária para comunicação com a aluna autista; a relação pedagógica estabelecida entre as partes e, por fim, a concepção dos sujeitos E e F acerca da inclusão escolar de alunos com autismo.

3.1 RECURSOS OU ESTRATÉGIAS PARA COMUNICAÇÃO COM A ALUNA AUTISTA

Ao analisar os dados coletados mediante as entrevistas e obtidos com os levantamentos bibliográficos realizados, ficou explícito que para trabalhar o aprendizado da aluna, por parte da professora regente e da estagiária, seria imprescindível que as profissionais estivessem preparadas, instruídas sobre como atuar com a aluna. Diante da proposta de inclusão escolar, torna-se necessário que o professor disponha de uma série de condições educativas e de um ambiente preparado para educar. (CUNHA, 2010). Todavia, constata-se que tais condições não são asseguradas aos docentes, pois quando perguntado a elas se receberam alguma preparação, ou se possuíam alguma formação na área para trabalhar com aluna, responderam que:

Passei a me preocupar em ler um pouquinho depois que eu comecei a trabalhar com ela na sala de aula, ainda sei bem

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

2. As observações ocorreram nos dias 08, 09, 12 a 16, 19 a 23, 26 a 30 de maio e 02 a 06, 09 a 13, 16 a 18 de junho de 2014, no CIEI onde a aluna autista estudava, sempre no período vespertino.

pouco, ainda tô [sic] tentando buscar algumas atividades que possa trabalhar paralelo [...] (Professora F).

[...] eu conheci mesmo sobre o autismo depois que eu comecei a trabalhar com ela, mas eu não sabia nada, não tinha informação nenhuma, currículo nenhum sobre o tema, sobre uma criança autista, então não tinha bagagem nenhuma, eu comecei a trabalhar com ela sem saber [...] (Estagiária E).

É oportuno ressaltar que somente os professores da classe de aula comum não têm condições de estabelecer, sozinhos, uma aprendizagem para alunos nessa condição, pois o autista precisa estar sempre no processo de apropriação e conhecimento de atividades simples, do cotidiano, as quais poderiam ser aprendidas em uma sala de recursos multifuncionais, com mais flexibilidade e tempo, o que não ocorre no caso da aluna G, pois ela frequenta somente a classe comum, e não é atendida no contraturno no serviço de Atendimento Educacional Especializado. E, segundo, Cunha (2010, p. 32-33):

A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto [...] Neste ambiente, o aluno recebe uma educação individualizada, específica, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado dos outros.

Quanto às estratégias praticadas pela professora regente e a estagiária da aluna autista, pode-se perceber que ambas, mesmo dizendo que após começarem a trabalhar com a aluna estudaram sobre essa condição, ainda não fazem uso de nenhum tipo específico de recurso para que possa haver entre elas uma comunicação ou interação. Trabalham com a aluna da mesma forma que trabalham com o restante da sala. Segundo elas, a própria aluna não aceita que se trabalhem métodos diferentes com ela:

[...] ela não permite! não permite! você vai conversar com ela, aí às vezes ela te dá abertura, outra hora só o fato de você tocar nela, ela fala “sai” [...] Pelo fato de ter a estagiária, ela já trabalha com ela, então eu falo no geral com todo mundo, e aí, para trabalhar a atividade à parte é mais a menina [...] (Professora F).

[...] eu já tentei trazer atividades para ela diferente, que eles falam que é bom, que o aluno autista desenvolve melhor, só que ela não reagiu muito bem, porque é diferente dos outros alunos, ela não aceita [...] então eu já tentei dessa forma, mas ainda eu não consegui bons resultados com ela, assim dessa forma trazendo atividades para ela diferentes (Estagiária E).

No momento da entrevista, a estagiária E relatou que utilizava uma técnica para que a aluna fizesse as atividades. Nos momentos em que a professora entregava atividades para serem feitas, E se sentava com a

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

aluna e, segurando sua mão, a auxiliava na execução dos exercícios escolares. No entanto, durante as observações esta ação não foi presenciada pela pesquisadora em nenhum momento, o que mostra que a estagiária E entrou em contradição nesse aspecto.

Foi mencionado ainda pela estagiária E que, durante o trabalho com a aluna, ela começou a perceber que “quanto mais eu falava alto com ela, chamava a atenção dela, ou brigava, ela ficava mais agressiva, então você tem que falar baixo, falar calma...”. Essa percepção da estagiária está descrita na perspectiva de Cunha (2010, p. 60), segundo quem “A fala do professor precisa ser serena, explícita e sem pressa. O comando de voz é o convite do professor ao aluno, é a identificação do objeto, é o exercício da comunicação oral que ele estará propondo [...]”.

Em alguns momentos, durante as observações, a pesquisadora pôde perceber que tanto a professora regente quanto a estagiária realizam algumas vontades da aluna. E estas atitudes são habituais. Um exemplo disso é que, algumas vezes, a aluna chegou à sala de aula irritada e se dirigiu para o fundo da sala, onde durante todo o tempo se encontra um colchão. Este, segundo a professora, já é deixado lá para a aluna, que vai até o colchão, coloca-o no chão e lá dorme por mais ou menos 2 horas, ou seja, ela passa quase a metade do período escolar dormindo.

A professora e a estagiária relataram na entrevista e no momento das observações, estas presenciadas pela pesquisadora, que não a acordam porque senão ela chora muito. Em outros momentos, a aluna simplesmente se negava a sentar como os demais colegas e ficava andando pela sala de aula, dançando, brincando e se olhando em um espelho que fica acima do quadro, o que segundo a estagiária também é algo que ela não reprime, porque a aluna, quando não quer fazer algo, não adianta forçá-la.

Autores como Cunha (2010) acreditam que o professor deve estabelecer regras para o aluno autista, pois não se pode deixar que ele faça todas as suas vontades e se deve proporcionar sua inserção à rotina escolar. Podemos concluir, então, que a aluna está na sala de aula comum, mas ainda não é praticada uma estratégia de ensino que lhe possibilite aprender, interagir com os demais colegas e participar das atividades. A aluna está sendo tratada ali como uma criança comum, quando também necessitaria de um tratamento específico, individualizado, diferenciado.

3.2 RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Analisando as entrevistas, percebe-se que a professora F afirma que não há uma relação pedagógica entre ela e a aluna G, embora, de acordo com Cunha (2010), o professor precisa estabelecer uma relação pedagógica com seu aluno. Para isso, primeiramente se deve estabelecer uma relação afetiva, a qual se inicia quando o professor começa a tentar um contato visual com o aluno, contato esse que, segundo o autor, não é impossível, pois se o professor se abaixar e ficar à sua estatura, chamando-o pelo nome, é possível que este aluno o veja, e isso é muito significativo. Observando-se a fala da professora F, nota-se que ela não procura manter esse contato com a aluna G, pois, na entrevista, ela relata que não possui contato visual ou relação pedagógica com a aluna:

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Eu acho assim ainda bem difícil, não sei se pelo fato de estar no início, dá uma impressão assim, que a gente enquanto professor, tá fazendo o mínimo [...] eu acho que é tanto pedagógica quanto de relacionamento, ainda, pelo fato ainda dela não permitir, e aí como diz a mãe dela, “não adianta tentar esse contato ainda com ela assim muito, que aí o negócio é ela te botar de lado. Então você tem que ir aos poucos conquistando ela (Professora F).

Durante as observações, pôde-se presenciar momentos em que a professora entregava a apostila para os demais alunos, mas, no momento de entregar para a aluna G, deixava que a estagiária o fizesse, ou seja, em nenhum momento foi presenciada uma tentativa de aproximação efetiva ou uma conversa da professora com a aluna. Notou-se que na sala de aula a aluna é responsabilidade da estagiária, e a professora F se sente à vontade para trabalhar com os demais alunos, já que a tarefa de ensinar a aluna autista fica para a estagiária.

Já pela fala da estagiária E, nota-se um maior contato desta com a aluna, um contato que não começou de um dia para outro. Como ressalta Cunha (2010), os resultados com alunos autistas não acontecem de maneira rápida como esperamos, geralmente é dia após dia, como E relata em sua entrevista:

[...] eu comecei a trabalhar com ela assim mais calma, conversar com ela, mesmo sabendo que, às vezes, não funciona, eu falo com ela mais calma, só que não é um resultado que vem de um dia ou de uma semana não, porque eu estou com ela fez um ano, e desse um ano, agora que eu estou conseguindo que ela me escute, quando eu falo com ela, “G, não faz isso!”, ela levanta e vem, para de fazer o que ela estava fazendo, porque demorou muito para ela começar a me escutar. (Estagiária E).

Pelas observações feitas, a pesquisadora pôde presenciar muitos momentos nos quais a aluna estava fazendo algo que não deveria ser feito. Nessas circunstâncias, quando a estagiária E falava com ela, notava-se que, naquele momento, havia um entendimento do “não” dito pela pessoa que a acompanhava todos os dias. Desse modo, entende-se que a aluna está mantendo com a estagiária E uma relação de maior proximidade e compreensão, embora essa atribuição também fosse da professora regente.

3.3 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA ALUNA AUTISTA

No que se refere à concepção do professor acerca da inclusão é importante ressaltar que ele precisa primeiramente acreditar que isso é possível, precisa ter paciência, dedicação, conhecimento, dentre outras habilidades para realizar seu trabalho. Baptista e Bosa (2002, p. 74) alertam para o fato de que:

O ensinante sente dentro de si um desespero que fica nomeado como angústia. Mas uma angústia muito específica.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Medo e sensação de impotência diante da tarefa que lhe foi imposta: a inclusão do aprendente novo na sala de aula. Sua compreensão da situação o faz exigir um conhecimento um saber sobre como lidar com esse desafio. Ou seja, como, na prática, receber esse novo aprendente, como integrá-lo à sala de aula e, sobretudo, como transmitir a ele – ou pelo menos tentar – o que se transmite com inúmeras dificuldades aos aprendentes antigos.

Essa dedicação e crença por parte do professor terá que ser estimulada por meio de cursos de formação continuada, além de materiais didáticos próprios para se realizar o trabalho com estudantes autistas. Silveira, Enumo e Rosa (2012) relatam que, em sua pesquisa, ficou apontado por professores da área de educação especial que as principais dificuldades para efetivação dos princípios inclusivos relacionavam-se “A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo [...]”.

Na análise da fala da professora F sobre a concepção acerca da inclusão, pode-se perceber que ela considera tal prática importante, sobretudo pelo aspecto da socialização da aluna G, mas não acredita que essa inclusão escolar aconteça, de fato, na sala de aula, sentindo-se fato frustrada enquanto professora:

Importante eu acho que é pelo fato de estar convivendo com outras crianças, né, ditas normais, eu acho isso muito importante. Mas por um outro lado a gente enquanto professor, se sente assim meio frustrado, porque você vê que o rendimento dela, não é, que nem agora, é praticamente a última fase dela na educação infantil, aí, a gente já fica preocupado, como que vai ser o ano que vem, vai dar a impressão assim, que vai chegar o ano que vem, e aí o professor vai ficar: “nossa! Não aprendeu praticamente nada!” (Professora F).

No período de observação a pesquisadora pôde perceber que realmente a inclusão da aluna G na sala de aula comum é algo ainda muito distante de se estabelecer e ocorrer conforme as leis que se têm hoje em nosso país, já que a aluna está ali, sentada em uma carteira como as outras crianças da sala de aula, mas não recebe um atendimento educacional especializado para tornar seu aprendizado algo real e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o propósito deste trabalho, que era investigar se e como ocorrem a comunicação e a interação da aluna autista com sua professora e estagiária, podemos dizer que, segundo as percepções dessas profissionais, relatadas nas entrevistas e compiladas durante as observações das suas práticas em sala de aula, a comunicação com a aluna estudada ocorre de modo superficial e com pouca frequência. Não podemos deixar de ressaltar que a falta dessa comunicação vem primeiramente do fato de que as profissionais não possuem uma formação ou orientações

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

adequadas para mediar a comunicação com a aluna autista. Desse modo, não conseguem trabalhar com ela, que fica na sala comum, mas ainda é segregada, sendo atendida somente pela estagiária no momento de realizar as atividades escolares. A professora, por sua vez, não se dirige à aluna, porque, no seu entender, elas ainda não têm intimidade.

Durante as observações, percebeu-se que nenhum tipo de estratégia ou recurso específico era utilizado para estabelecer uma comunicação com a aluna, nada de diferente que lhe causasse interesse, ou que a trouxesse para mais perto dos colegas era realizado. A estagiária possui uma relação de afeto pela aluna, que se aproxima da compaixão; sente muita vontade de ajudar e isso ficou evidente nos momentos em que a pesquisadora estava presente na sala de aula. Vale ressaltar, porém, que a estagiária está em processo de formação universitária, de modo que, pela sua condição de estudante, ainda não domina os requisitos necessários para mediar o processo de desenvolvimento psicossocial e cognitivo da aluna, que, como já caracterizado, é marcado pela complexidade inerente ao autismo. Diante do exposto, pode-se afirmar que um dos maiores problemas de se trabalhar com um estudante autista é a falta de (in)formação. Vontade de ajudar e de estabelecer a comunicação até existem; no entanto, no caso pesquisado, nem a professora, nem a estagiária possuem estímulo ou colaboração da escola ou dos órgãos públicos para repensar e (re)organizar sua práxis pedagógica diante da inclusão escolar.

Por fim, cumpre salientar que se apresentou, neste trabalho, o estudo de um único caso, que pode ser ou não isolado. Pode haver na rede outros alunos com autismo que consigam estabelecer relações com seus professores e com estagiários que os acompanhem. Por isso, torna-se necessário aprofundar e ampliar as reflexões aqui apresentadas em estudos posteriores, com maior abrangência, ao mesmo tempo em que também se torna imprescindível pensar estratégias para assegurar a quaisquer estudantes condições para o pleno desenvolvimento, ainda que se trate de um “caso” em particular. Afinal, o mote da inclusão escolar é garantir a todos, indistintamente, não apenas o acesso formal à escola, mas, sobretudo, a permanência e a participação nesse espaço institucional. E isso significa dar vez e voz também aos alunos com autismo.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Secretaria da Educação, Fascículo 9, 2010.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-19.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.21-39.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta

KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007>. Acesso em 10 out. 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p.166-216.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, 41, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em 20 out.2014.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, 17(1), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>>. Acesso em 20 out. 2014.

LEVY, G. C. T. M.; FACION, J.R. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p.140-163.

LÓPEZ, P.S. O autismo. In: ROYO, M. Á. L.; URQUÍZAR, N. L. (Org.). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 241-279.

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

MELO, S. C.; LIRA, S. M.; FACION, J. R. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 54-75.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**.6. ed. Brasília: CORDE, 2007.

_____. (Org.). **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. 2. ed. rev., Brasília: MEC/Seesp, 2003. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000436.pdf>> Acesso em: 29 set. 2014.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange communication system (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 19(4), p.623-636, 2013.

PAN, M. A. G. S. A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p.78-138.

RIVERO, C. M. L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação-caminhos para uma síntese. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo; Bauru. **Anais...** São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa: Bauru:

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Universidade do Sagrado Coração, 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br//ltsipeq/anais/pdf/mr2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 18(4), dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>>. Acesso em 21 out. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista Socerj*, Rio de Janeiro, 20(5), p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

VITALINO, C. R.; VALENTE, S.M.P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010 p. 33-48.

VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010 p. p. 51-112.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO