

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Maria Aparecida Alves Menezes - <sup>1</sup>

Dayane Teodoro de Oliveira Aiache - <sup>2</sup>

## RESUMO:

A inclusão escolar da pessoa com autismo vem ganhando cada vez mais discussões no campo das políticas públicas educacionais, ampliando-se o debate em nossa sociedade, em relação à necessidade da escola atender às diferenças específicas pertinentes a essa condição humana. O artigo tem como objetivo analisar de que forma o atendimento educacional especializado pode efetivamente colaborar para a inclusão escolar de crianças com autismo. Para tanto, optou-se por selecionar como base teórica estudos que tratam de questões referentes ao autismo, inclusão escolar e atendimento educacional especializado. A pesquisa bibliográfica consiste na realização de um breve panorama histórico e conceitual sobre o autismo, atendimento educacional especializado e nos estudos de Bosa (2002), Schawartzman (1994), Oliveira (1992), A Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) entre outros, possibilitando, assim, um conhecimento teórico que servirá como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem a educação especial e inclusiva. Assim, observamos que o atendimento educacional especializado apresenta-se como proposta significativa, porém esse dispositivo de inclusão encontra-se limitado por não ser ofertado ainda de forma ampla e irrestrita em todas as unidades escolares. Nesse sentido, propõe-se que o professor amplie e redimensione sua proposta pedagógica quando trabalhar com esses alunos.

**Palavras-chave:** Autismo; Inclusão escolar; AEE.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

A escolha do tema deu-se a partir da experiência como professora de um centro de atendimento educacional especializado, fazendo emergir o interesse por conceitos tais como: autismo, educação especial, inclusão escolar e Atendimento

---

<sup>1</sup> Graduação em Letras Vernáculas (UFBA). Professora de Educação especial da rede pública de ensino.

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia (UEM); Especialista em Saúde Mental (UEM); Mestranda em Psicologia (UEM).

Educacional Especializado (AEE) e sobre as interações no processo educativo, os quais mobilizam significativamente os educadores, pais, gestores e todos os demais envolvidos na relação com uma criança com TGD.

Para a efetivação do processo inclusivo criou-se o atendimento educacional especializado definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008). Em relação à inclusão escolar da pessoa com autismo, as discussões vêm ganhando cada vez mais espaço no campo das políticas públicas educacionais, ampliando-se o debate em nossa sociedade, em relação à necessidade da escola atender às diferenças específicas pertinentes a essa condição humana. (BRASIL, 2008).

Com isso a questão problema desse estudo busca esclarecer de que forma o atendimento educacional especializado pode contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com autismo. Diante dessa problemática, o presente estudo justifica-se, pela necessidade de analisar as transformações ocorridas no bojo da educação especial que têm contribuído para refletirmos acerca das mudanças propostas pelo paradigma inclusivo educacional.

Os principais objetivos norteadores do presente estudo são analisar como se constituiu ao longo do tempo os conceitos acerca do autismo até as classificações atuais; verificar como a Política Nacional de Educação inclusiva possibilitou avanços para a inclusão escolar da criança com autismo e identificar o papel do atendimento educacional especializado para a inclusão escolar de crianças com autismo.

A partir desses objetivos, o presente trabalho será fundamentado em uma proposta que visa contribuir para aperfeiçoar o trabalho de professores que atendem crianças com autismo inclusas nos sistemas de ensino.

Com intuito de se obter um melhor panorama da atual situação do processo de inclusão escolar de alunos com autismo, o desenvolvimento desse trabalho consiste na leitura dos autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática em estudo como Bosa (2002), Schawartzman (1994), Oliveira (1992) e documentos oficiais como A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

## 2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO

O autismo, segundo Bosa (2002), também referenciado como, transtorno global do desenvolvimento, apresenta etiologia multifatorial, caracterizando-se por uma alteração qualitativa nas áreas de interação social, comunicação e um conjunto de interesses e atividades restrito, repetitivo e estereotipado. Pode aparecer, em algumas crianças, de forma bem precoce, nos primeiros meses de vida enquanto em outras, somente após os três anos de idade.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), os quais incluem o autismo, têm sido definidos como uma síndrome, envolvendo comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (DSM-IV-TR, 2003).

De acordo com Baptista (2002), o termo autismo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler, em 1911, para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia. Schawartzman (1994) afirma que as primeiras publicações nessa área ocorreram na década de 1940, devido aos estudos feitos por Leo Kanner, ao descrever o autismo como um dos desvios no comportamento infantil responsável pela incapacidade da criança estabelecer relações normais com outras pessoas.

De acordo com Baptista (2000), os primeiros estudos sobre o autismo foram realizados por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) que fizeram suas pesquisas independentes em Baltimore e em Viena, respectivamente. É importante enfatizar que estes autores estudaram o mesmo tema e apresentaram resultados semelhantes dos seus estudos, apesar de não se conhecerem. Através desses estudos, identificou-se que entre indivíduos com retardo mental e distúrbio de comportamento, alguns se diferenciavam dos demais por comportamentos muito peculiares, separando-os do grupo dos esquizofrênicos.

Hans Asperger, formado em Medicina, Viena, e que trabalhava com crianças com problemas psiquiátricos, em 1944, através de suas pesquisas, descreveu casos de crianças inteligentes, com dificuldades acentuadas na socialização e com certas peculiaridades de fala, denominada de psicopatía autística. Tais estudos sinalizavam que essas crianças apresentavam excelente memória e inteligência preservada, passando a ser conhecida como síndrome de Asperger (BAPTISTA, 2002).

Segundo Belisário (2010), existem alguns traços distintos entre as crianças observadas por Kanner e Asperger no que se refere à comunicação e à linguagem. Estas diferenças irão traçar as características específicas do autismo e da síndrome de Asperger.

Ao longo da história, inúmeras hipóteses surgiram em relação às etiologias do autismo desde Kanner, que atribuiu o autismo a fatores como: a relação afetiva inadequada, oriunda de uma baixa afetividade com a mãe e afirmava ter encontrado crianças autistas em lares onde os pais eram frios, do ponto de vista das relações afetivas (BOSA, 2002).

Nesse sentido, ressalta-se que a partir das descrições de Kanner, por algum tempo o autismo infantil foi considerado de forma unânime como uma alteração causada por “uma relação afetiva inadequada, oriunda em geral de uma afetividade gélida por parte da mãe” e que “... levaria a profundas distorções no desenvolvimento psicoafetivo da criança.” (Schawartzman, 1994, p.25).

Atualmente, essa visão tem sido revista e estudos posteriores têm demonstrado que o autismo infantil apresenta determinantes biológicos e não um problema provocado pelos pais. Schwartzman (1994) e Baptista (2002) citam o fato de o autismo apresentar diferentes graus, em função de sua associação com outras síndromes, como a paralisia cerebral, epilepsia e com a deficiência mental, entre outras. Afirmam que a pessoa com autismo, em alguns casos, apresenta boa evolução e um bom rendimento intelectual, colocação profissional razoável e uma vida independente. Para Baptista (2003, p.22):

[...] compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma revisão continua sobre nossas crenças, valores e conhecimento sobre o mundo e sobre tudo sobre nós mesmo.

No final da década de 60, surge o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento, oriundo dos estudos de M. Rutter e D. Cohen. Desta forma, o autismo passa a ser descrito e compreendido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano” (BELISÁRIO, 2010, p.12), diferenciando-se da psicose infantil.

Com essa denominação, verificaram-se outras características de transtornos que apresentavam semelhanças, porém possuíam diagnósticos diferentes. Assim

sendo, novas perspectivas clínicas e educacionais surgiram contribuindo para o estudo do desenvolvimento das crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Na classificação do DSM. IV(2003), o Transtorno Autista localiza-se no quadro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, portanto, o Autismo Infantil é um transtorno do desenvolvimento da pessoa, ou seja, um transtorno constitucional. A classificação CID10(1997) trata do Transtorno Autista como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado como um desenvolvimento anormal ou alterado, o qual deve se manifestar antes da idade de três anos e apresentar uma perturbação característica das interações sociais, comunicação e comportamento.

Nesse sentido, percebe-se que os dois sistemas de classificação divergem em relação a categorização do autismo, contudo, como postula Bosa (2002):

[...] tanto o CID 10 quanto o DSM-IV estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (BOSA, 2002, p. 28-29).

Assim sendo, ressalta-se que para a elaboração de cuidados educativos e terapêuticos da criança autista é importante um diagnóstico preciso e precoce. Mesmo que muitos autores descrevam o autismo como uma síndrome incapacitante, ainda é um caminho obscuro, no qual permanece um mistério quanto à sua origem e sua evolução, uma vez que os diferentes achados ainda não cobrem toda a extensão de diferenças individuais ao longo do espectro, embora tenham contribuído para desmistificar, em parte, a ideia caricata de um indivíduo com autismo.

## **2. 1 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO**

Para Mantoan (2006), a inclusão social pressupõe uma mudança de paradigma que afeta a sociedade em seus aspectos político, econômico, social, científico e educacional. A partir da transformação de "antigos sistemas de crenças, valores e atitudes" excludentes e segregadores, instituiu-se uma perspectiva mais democrática, na promoção do acesso a bens e serviços, de forma igualitária e

equitativa para todos, considerando as diferenças e a eliminação de toda forma de preconceito e discriminação.

Em outras palavras, não é o sujeito que tem que se “adequar à escola”, mas a escola que tem que prover meios para proporcionar a essa população uma aprendizagem de fato significativa. Com isso, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007)

Cabe também destacar, que nessa concepção as mudanças não estão relacionadas somente aos aspectos estruturais/físicos do espaço educacional, mas principalmente à transformação da mudança de atitude dos profissionais envolvidos na educação, assim como a reestruturação curricular, metodológica, a concepção e os instrumentos de avaliação. (MANTOAN, 2006).

Nesse cenário, segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva opõe-se aos paradigmas vivenciados ao longo da história da educação especial, pois percebe e repudia as práticas excludentes seja em âmbito escolar quanto social. Desse modo, cabe à escola construir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao sujeito o atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem.

De acordo com Bosa (2002), a educação das pessoas com autismo e outros transtornos globais do desenvolvimento provavelmente exige mais recursos que em qualquer outra alteração ou atrasos evolutivos. Embora ocorram aquisições funcionais e um abrandamento dos traços autistas, os progressos são muitos lentos. Aparentemente podem ser mínimos quando comparados ao quadro do desenvolvimento normal. O problema da educação das crianças autistas não pode ser compreendido apenas em termos reducionistas. A alienação autista do mundo humano é um desafio sério, pois nosso mundo não seria propriamente humano se aceitasse passivamente a existência de seres que, sendo humanos, são alheios (COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004).

Sendo assim, as pessoas que fogem ao padrão de “normalidade”, ou seja, pessoas com quadro de transtornos, síndromes, deficiência, entre outros, são condicionadas ao estigma, ao preconceito e à discriminação – fruto de um fenômeno histórico-cultural disseminado em todas as esferas sociais. Refletida em atitudes e

ações evidenciadas pela negação de oportunidades quando comparadas aos padrões socialmente aceitos (COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004).

Nesse contexto, é importante que os familiares e educadores possam interagir visando elaborar estratégias para ajudar o autista na sua aprendizagem. Essas crianças requerem uma intervenção específica e individual para superar as dificuldades no cotidiano escolar, como, estimular as interações entre os alunos, amigos e familiares, celebrar os êxitos dos alunos, atividades respeitando os interesses e as experiências da criança, entre outros (CUNHA, 2011).

Portanto, a solicitação da família no contexto escolar poderá ajudar no processo de aprendizagem da criança com autismo, possibilitando desenvolver suas capacidades “sociais, verbais e práticas”, cabendo ao professor adequar os métodos educativos a cada caso do educando, a partir “do conhecimento dos valores e práticas educativas que são adotadas em casa”, tornando-se “imprescindíveis para manter a continuidade das ações entre a família” e a escola (KELLER-LAINE APUD DESSEN, 2007, p.8).

Nesse aspecto, torna-se imprescindível que a escola procure inserir na sua proposta de atendimento um “espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares” (DESSSEN, 2007, p.9), utilizando-as como ferramenta importante nos processos de aprendizagem dos educandos com autismo de forma planejada, sistematizada e com intencionalidade.

## **2.2 CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO**

Com o intuito de entender melhor o processo de inclusão escolar, neste item, analisaremos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa para os alunos com autismo.

Com isso, em relação à inclusão escolar da criança com autismo, cabe destacar, que a perspectiva inclusiva não está relacionada apenas à dimensão legal baseada nos direitos humanos, mas também à dimensão relacional e atitudinal de todos os envolvidos na escolarização dessas crianças (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a política educacional inclusiva de 2008, afirma que os educandos sejam beneficiados com alternativas metodológicas que os possibilitem

desenvolver suas potencialidades, contrapondo-se ao paradigma clínico-terapêutico que priorizava a normatização dos sujeitos na escola (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o paradigma inclusivo prevê que as escolas devem ter estruturas física e pessoal para atender seu público alvo da educação especial. Os profissionais da Educação, em formação continuada, devem estar aptos para ensinar seus alunos, respeitando os limites e potencialidades de cada um, em um espaço social comum a todos. Todo aluno tem o direito de ter sua especificidade atendida, sem, no entanto, ser segregado, discriminado e ter reconhecido suas infinitas formas de aprender (BRASIL, 2008).

Segundo a nota técnica SEESP/GAB/Nº 09/2010 do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e Esplanada dos Ministérios, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como objetivo apoiar as escolas da rede pública, no intuito de contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Portanto, conforme o decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado é definido no §1º do art.1º como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Nesse aspecto, conforme o §2º do art.1º, determina-se que o AEE integre a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas. Contudo, para a implementação do decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devam matricular os alunos, público alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais - definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Assim, o art.4º define o público alvo do AEE :

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento



nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL,2009,p. 3)

Em relação aos espaços de atuação, o art. 5º é muito claro ao afirmar que o AEE deve ser realizado “prioritariamente” na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no contra turno da escolarização, “não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009, p. 2).

Logo, a implantação de sala de recurso multifuncional nas escolas, a criação dos centros educacionais especializados, a prática de gestão democrática, a capacitação dos profissionais, dentre outras estratégias são de suma importância no processo de inclusão escolar, porém, nada disso será possível se não estiver ancorado num trabalho voltado para a socialização do aluno especial, neste caso em destaque para o educando com autismo, como ferramenta de sustentação e de norte para qualquer ação que venha a ser desenvolvida na unidade escolar. (BRASIL, 2008)

Sendo assim, as funções do professor do AEE devem ser articuladas com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, família e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos educandos no processo de aprendizagem significativa. Na perspectiva da inclusão escolar, o professor do atendimento educacional especializado não é mais um especialista em determinada área do conhecimento, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns, centro de atendimento especializado, cabendo-lhes, na sua práxis exercer as seguintes atribuições:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; [...]; 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; 3.

Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos [...]; 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola [...]; 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos [...]. (BRASIL, 2009, p. 4).

Essas funções irão proporcionar ao professor do AEE reconhecer em cada educando a sua singularidade, respeitando suas particularidades e individualidades, através de ações e instrumentos que favoreçam uma aprendizagem significativa. Portanto, a Educação inclusiva visa os direitos humanos, assim como o respeito à igualdade e a diferença, sempre alicerçados por Políticas Públicas que objetivem uma Educação de qualidade para todos os alunos (MANTOAN, 2006)

Mantoan (2006) pontua que exclusão segrega sob inúmeros disfarces, e no que tange ao ensino escolar naturaliza seu fracasso. Porém, é evidente que há muito que se fazer, para que a Educação Inclusiva seja concretizada em todos os seus planos (diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos), e, projetos (instrumentos/operações de programação para alcançar os objetivos de um programa em um tempo determinado).

A escola comum deveria assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos, cuja responsabilidade é de todos: sociedade e Estado. A Educação Especial não substitui o ensino pedagógico comum, apenas complementa e/ou suplementa a formação da autonomia e independência do aluno especial tanto dentro quanto fora da escola regular através do AEE - atendimento educacional especializado (CUNHA, 2011).

Assim, essa política busca superar a lógica da exclusão, promovendo Educação de qualidade para todos os alunos no ensino regular, desde o infantil ao superior. Ou seja, assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino especializado. Portanto, investindo tanto na infra-estrutura da escola (ambiente

heterogêneo), quanto na preparação continuada dos profissionais de Educação para atender, com qualidade, o público em questão. (MEC/SEESP, Brasil, 2008).

As contribuições para práticas pedagógicas à luz da teoria vigotskiana, ressalta que todas as crianças aprendem sobre o mundo e interagem ativamente com ele muito antes de entrar na escola. Assim, o homem se constitui como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas por uma determinada cultura. (OLIVEIRA, 1992, p.33).

Dessa forma, o professor será o mediador dos conflitos e emoções expressas pelos educandos, trazidas do seu mundo interno e externo, demonstrando a importância da influência do outro no processo de aprendizagem da criança, pois como nos mostra Oliveira (1992, p. 33): "A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas". No que diz respeito ao autismo há muitas limitações desses sujeitos, cada um com sua individualidade, mas que apresentam várias características comuns.

O ponto de partida para os trabalhos pedagógicos é uma boa análise diagnóstica da situação do educando, procurando melhor conhecê-lo: suas características, suas preferências, seus vínculos entre outros. Diante do exposto, é importante salientar que o professor do AEE tem um papel fundamental ao avaliar e elaborar estratégias de ensino para o estímulo do autista para que este conquiste dentro de sua realidade a maior independência possível e o apoio à equipe escolar que precisa entrar neste universo criando oportunidades de inclusão.

Sekkel (2003) declara que o ambiente inclusivo é aquele que tem uma articulação e uma ação comprometida com o reconhecimento e a busca da satisfação das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade verdadeiramente humana, em que as pessoas possam se desenvolver em busca de suas potencialidades.

Nesse aspecto, o atendimento educacional especializado contribui para promover uma inclusão escolar no sentido de atentar para as singularidades de cada sujeito. A singularidade do aluno está presente nos diferentes ritmos de aprendizagem, em uma maior ou menor afinidade com determinadas áreas, em uma habilidade maior para algumas tarefas e inabilidade para com outras. (KUPFER, 2000). Assim, o AEE pode contribuir na atuação de todos envolvidos na

escolarização dessas crianças, através da valorização da dimensão simbólica, que possibilita a construção de laços sociais e o acesso ao arcabouço simbólico, favorecendo um processo educativo eficaz, significativo e a superação das dificuldades encontradas na educação de uma criança com autismo.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos o conceito do autismo passou por mudanças que permitiram o aprofundamento e maior conhecimento acerca desse transtorno. Evidenciaram-se também pesquisas em busca de critérios diagnósticos mais fidedignos e consistentes por parte de estudiosos que se debruçaram na compreensão da etiologia e tratamento do autismo.

Em relação à inclusão escolar dessas pessoas, os estudos evidenciaram que a Educação Especial foi marcada por transformações, evoluções e atitudes dos movimentos sociais, que se uniram em busca de soluções para que as necessidades das pessoas com deficiência fossem asseguradas de modo satisfatório junto aos organismos governamentais. A política educacional inclusiva afirma que os alunos com deficiência sejam beneficiados com alternativas metodológicas que os possibilitem desenvolvimento de suas potencialidades, contrapondo-se ao paradigma clínico-terapêutico que priorizava a normatização dos sujeitos na escola tradicional (BRASIL, 2008).

A inclusão de alunos com autismo na escola regular é complexa, uma vez que as dificuldades e os desafios encontrados para a implementação das políticas educacionais inclusivas são várias, tais como, classes superlotadas, infraestrutura precária, quadro docente cuja formação deixa a desejar (BOSA, 2002).

No que tange ao AEE, identificou-se que o trabalho pedagógico precisa contar com a equipe de profissionais de diversas áreas da escola comum e todas as pessoas que, de alguma maneira participam da vida desse aluno. O professor do AEE e da sala de aula da escola comum têm papel fundamental na vida de seus educandos, e no caso da criança com autismo, eles são responsáveis pela orientação do que é mais adequado, agindo de maneira igual com todos, mas respeitando as diferenças (BRASIL, 2008).

Analisando e discutindo os pontos encontrados sobre o tema, nota-se que é preciso que o professor da escola comum em parceria com o professor do AEE se aproprie do conhecimento sobre o transtorno (autismo), e realize um trabalho colaborativo de cunho pedagógico com cada educando, para saber a melhor maneira de obter resultados positivos. Dessa forma, a inclusão escolar da criança com autismo, dependendo de cada caso, e se promovida de forma cuidadosa e responsável, pode ser benéfica para a construção do laço social dessas crianças.

Em suma, as discussões apresentadas não se pretendem definitivas nem estanques, mas contribuir enquanto uma possibilidade de leitura na reflexão acerca da prática educacional inclusiva da criança com autismo, tecendo algumas possíveis travessias a serem percorridas, buscando dirimir preconceitos e discriminações, para a compreensão do sujeito com autismo enquanto um ser não só de direitos, mas capaz e pleno de potencialidades e possibilidades.

#### 4 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Trad. Cláudia Dornelles. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Orgs). Autismo e Educação. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Brasília: 2010. v.9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BOGDAN, R. C.; BILKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. [p. 115-133].

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília, Janeiro, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Nota técnica – SEESP/GAB/nº11/2010 - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12699&Itemid=862](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862). Acesso 08/06/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. NOTA TÉCNICA. SEESP/GAB/Nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12699&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=86). Acesso em: 08 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução Nº. 4. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. : MEC, 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments /rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 03. maio. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. DECRETO Nº 6.571. 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 dispositivo ao Decreto Nº.

6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:<[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 03. maio. 2014.

CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Organização Mundial da Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. V.03. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 2007, 17(36), 21-32.

OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. 6 ed. São Paulo: Summus, 1992.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WAK ED. 2011

KUPFER, M.C. Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V.A. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna. 2006.

SCHWARTZMAN, J. S. Autismo Infantil. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE, 1994.

SEKKEL, M. C. A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.