



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

SABRINA FIALHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AUTISTAS: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES NO
CONTEXTO ESCOLAR**

VIÇOSA-MG

2017

SABRINA FIALHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AUTISTAS: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia,
Departamento de Educação da
Universidade Federal de Viçosa, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Esther Giacomini
Silva

VIÇOSA- MG
2017

SABRINA FIALHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AUTISTAS: AS MULTIPLAS DIMENSÕES NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Prof^a. Dr^a. Esther Giacomini Silva

(Orientador)

(UFV)

Prof^a. Dr^a. Lilian Perdigão Caixeta Reis

(Banca avaliadora)

(UFV)

Prof^a. Dr^a. Maria Veranilda Soares Mota Campos

(Banca avaliadora)

(UFV)

Monografia aprovada em: 24/11/2017.

VIÇOSA-MG
2017

A Deus, pois sem Ele eu não teria forças para essa longa jornada. Aos meus pais, José Antônio e Maria Célia, a meu irmão Thiago, e a meu namorado Paulo, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado saúde e força para superar os obstáculos e vencer as dificuldades.

Aos meus pais José Antônio e Maria Célia e ao meu irmão Thiago, pelo incentivo e por contribuírem para que meu sonho se concretizasse.

A meu namorado Paulo, que de forma especial e carinhosa, me deu força e coragem, me apoiando nos momentos mais difíceis.

Aos mestres, em especial, à professora Esther Giacomini Silva, pela paciência na orientação e incentivo, que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

As minhas colegas de turma, Nágila e Nayara, por alegrarem minhas noites e compartilharem comigo os prazeres e as dificuldades desta jornada.

As minhas grandes amigas Gabriela e Valdirene, pelo apoio e amizade que já dura desde o ensino médio e que eu pretendo levar para a vida.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

O autismo pertence a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e faz parte do público alvo da educação inclusiva e da educação especial. O objetivo desta pesquisa foi analisar o que há de mais atual na literatura sobre as práticas pedagógicas utilizadas com alunos autistas e comparar com a minha atuação no PIBID no ano de 2016, em uma turma onde um dos alunos era autista. Para este fim, foi realizada uma busca sistemática na SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e no Portal de Periódicos da Capes, delimitando a busca aos artigos escritos nos últimos dez anos. Os descritores utilizados foram “autismo”, “práticas pedagógicas”, “inclusão”, “educação especial” e “Inclusão educacional”. Ao final da busca sete artigos foram selecionados para essa pesquisa. Estes artigos foram analisados seguindo quatro critérios: mediação do professor com o aluno; adaptação da metodologia e/ou material didático; presença de auxiliares em sala de aula; relação do aluno autista com seus pares. Conclui-se que a boa relação estabelecida entre o aluno autista, seus pares e o professor é de grande importância na inclusão desses alunos, assim como a presença de auxiliares, em sala de aula pode ser favorável para a inclusão, desde que tenham capacitação para atuar com estes alunos e trabalhem em conjunto com o professor regente. Entre os recursos e adaptações das metodologias, foram apontados nos artigos, a utilização da comunicação alternativa; recursos visuais; trabalho com assuntos que façam parte do campo de interesse do aluno, dentre outros. Além disso, ficou clara a importância da formação do professor para atuar como facilitador do processo de inclusão destes alunos.

Palavras-chave: autismo; inclusão; práticas pedagógicas; adaptações metodológicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA	11
1.1 Relato de experiência: atuação no PIBID em uma turma com um aluno autista	15
2. METODOLOGIA	18
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	20
3.1 Mediação do professor com o aluno	24
3.2 Adaptação da metodologia e/ou material didático	27
3.3 Presença de auxiliares em sala de aula	31
3.4 Relação do aluno autista com os colegas em sala de aula.....	34
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

A política da educação inclusiva tem sido disseminada no Brasil a partir da década de 1990, fim do século XX; desde então, sua implementação vem ocorrendo nas escolas públicas e privadas de todo o país. *Incluir*, de acordo com o dicionário Miniaurélio de Língua Portuguesa significa: “1 – Conter ou trazer em si; compreender, abranger; 2 – Fazer tomar parte; inserir; introduzir; 3 – Fazer constar de lista, de série etc.; relacionar [...]” (Ferreira, 2004, p.469). Dentro do campo educativo, o termo incluir está relacionado não apenas ao fato de inserir alunos com deficiências nas classes comuns de ensino, mas também o oferecimento de apoio e suporte a esses alunos nas escolas regulares, para consolidar uma inclusão efetiva (MENDES, 2006).

A educação inclusiva visa promover o ingresso na escola regular de alunos que antes frequentavam as escolas e classes especiais e também, aqueles que, por algum motivo, foram excluídos do ambiente educativo. “Assim, a educação inclusiva também se refere às crianças e adolescentes pobres, negros, indígenas, imigrantes, em conflito com a lei, dentre outros”(DIAS, et al. 2015, p.453). É preciso ressaltar que crianças com deficiências, transtornos ou com algum tipo de dificuldade de aprendizagem também se caracterizam, em muitos casos, como alvo de exclusão escolar. Em relação a esta circunstância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL,2008, p.1) aponta que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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.

A educação especial cumpre assim, um papel importante na inclusão escolar de alunos que se encontravam à margem do processo de escolarização. Ela alicerça a inclusão e é essencial, para atender às especificidades de seu público alvo, composto por alunos com algum tipo de NEEs (Necessidades Educacionais Especiais). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1961 – Lei Nº 4.024, já apontava a questão da inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, estes alunos eram chamados de “excepcionais”. De acordo com o Art. 88. desta lei “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Mas é apenas em 1999, que o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 [...] “define a educação

especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008, p.3). Dessa forma, os alunos com NEE’s terão o acompanhamento da educação especial para frequentar a rede regular de ensino, devendo ter condições de acesso e permanência na escola, como qualquer outro aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008, p.10).

O autismo pertence a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), e faz parte do público alvo da política nacional de inclusão. As áreas de maior comprometimento em pessoas com autismo, são a comunicação oral, socialização e comportamentos repetitivos e estereotipados.

É importante salientar que o número de casos de crianças diagnosticadas com autismo vem se mostrando crescente nas últimas duas décadas. E essas crianças estão sendo, cada vez mais, inseridas nas escolas regulares de ensino, através das políticas de inclusão. Silva e Mulick (2009), apontam dados que revelam uma prevalência de 4 a 5 casos de autismo infantil a cada 10.000 nascimentos, dados estes, retirados dos primeiros estudos acerca deste tema. Os mesmos autores, indicam ainda, que estudos mais recentes sobre a temática tem apresentado um grande aumento de incidência deste transtorno, atingindo cerca de 40 a 60 crianças a cada 10.000 nascimentos.

Em relação ao aumento do número de casos de crianças diagnosticadas com autismo, Silva e Mulick (2009) ressaltam entre fatores que podem influenciar esse aumento, a recente ampliação dos critérios de diagnósticos, que permite que um maior número de casos, com perfis de desenvolvimento diferentes, sejam incluídos dentro do espectro e uma melhora na capacitação dos profissionais, que possibilita uma melhor detecção de casos que antes não eram diagnosticados, ou eram diagnosticados incorretamente.

A escolha deste tema se deve a minha atuação no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. No ano de 2016, na turma que eu atuei havia um aluno autista. Percebendo a dificuldade da professora em lidar com determinados comportamentos do aluno e até mesmo com a minha própria falta de experiência para lidar com o mesmo, decidi realizar uma busca para descobrir o que a literatura indica sobre estratégias de inclusão destes alunos, como, o que tem sido mais recorrente na escolarização de alunos autistas? Como deve se portar

um professor diante dos desafios enfrentados no contexto escolar, em turmas que possuem alunos com esta condição?

Visando responder a estes questionamentos realizei uma busca sistemática de artigos da literatura nacional, a procura de obras que revelassem possíveis práticas pedagógicas realizadas com autistas, da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Foram utilizadas como base de busca a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e o Portal de Periódicos da Capes. E foram pesquisadas as publicações realizadas no período de 2006 a 2016, sobre a temática.

O objetivo central desta pesquisa foi encontrar na literatura, práticas pedagógicas que fossem adequadas no processo de escolarização de crianças autistas. E mais especificamente, pretendi verificar nas obras pesquisadas, indícios da mediação do professor com o aluno; analisar a relação do aluno autista com seus pares e encontrar possíveis metodologias ou recursos que facilitassem a inclusão destes alunos.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

O Transtorno¹ do Espectro Autista – TEA trata-se de um transtorno global do desenvolvimento que compromete a interação dos indivíduos portadores, afetando três áreas específicas, conhecidas como tríade do espectro autista.

O transtorno autista (ou autismo infantil) faz parte de um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento denominados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) ou Transtornos do Espectro do Autismo (TEAs). Esse grupo de transtornos compartilha sintomas centrais no comprometimento em três áreas específicas do desenvolvimento, a saber: (a) déficits de habilidades sociais, (b) déficits de habilidades comunicativa (verbais e não-verbais) e (c) presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados (SILVA e MULICK, 2009, p.117).

Na fase em que as crianças ingressam na escola, já é possível identificar possíveis características do autismo, uma vez que os sintomas do TEA costumam aparecer antes dos três anos de idade, época em que já é perceptível o desenvolvimento físico, linguagem oral e motricidade, áreas que são afetadas pelo transtorno. Outro fato relevante sobre o autismo, é que ele prevalece “predominantemente em indivíduos do sexo masculino, apresentando uma

¹ A palavra Transtorno trata-se de uma terminologia psiquiátrica que indica alteração da personalidade; perturbação; desarranjo mental (REZENDE, 2008).

proporção de cerca de três ou quatro meninos para cada menina” (SIFUENTES e BOSA, 2010, p.478).

Os cientistas ainda não chegaram a um acordo sobre o que causa o autismo. Esse transtorno pode manifestar de formas suaves ou em graus severos de comprometimento, “podendo vir associado a outras síndromes, como Down², Williams³, X-Frágil⁴, afetando ainda mais a pessoa. Muitos têm inteligência média, podendo mesmo ser bastante inteligentes” (MACIEL e FILHO, 2009, p.225).

Portanto, em se tratando da escolarização de alunos com autismo, é importante que haja uma metodologia adequada, para atender a especificidade de cada aluno. É preciso levar em consideração as necessidades e demandas particulares de cada um, pois apesar dos autistas terem algumas características parecidas, são seres únicos e com necessidades distintas.

É preciso lembrar que, devido à sua dificuldade em se comunicar, podem ter um desempenho fraco na escola. Nos casos mais graves, devido à desinformação dos adultos, pais e profissionais da Saúde e da Educação, a criança autista fica condenada a viver em um mundo que não consegue compreender. Nesses casos, pode crescer frustrada e responder ao mundo com gritos e com agressões, para descarregar sua frustração em não ser compreendida (MACIEL e FILHO, 2009, p.228).

A dificuldade na comunicação é o que mais impede a interação do autista com outras pessoas. Embora nem todos os autistas possuam ausência de fala, a comunicação é, muitas vezes, limitada. Para trabalhar esta dificuldade existem recursos de Comunicação Alternativa Ampliada – CAA que podem ser utilizados em sala de aula. “A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma subárea da Tecnologia Assistiva e envolve o uso de sistemas e recursos alternativos que oferecem aos indivíduos sem fala funcional possibilidades para se comunicar” (TOGASHI e WALTER, 2016, P.352).

² Os portadores da Síndrome de Down podem apresentar: hipotonia, baixa estatura, hiperflexibilidade das articulações, mãos pequenas e largas com prega palmar única, face larga e achatada, olhos distantes um do outro, nariz pequeno com base nasal achatada, baixa implantação das orelhas, língua projetada para fora da boca, palato ogival, cardiopatia congênita, genitais hipodesenvolvidos, excesso de pele na nuca, cabelo liso e ralo [...]Entretanto, nem todos os portadores desta síndrome apresentam estes fenótipos; a deficiência mental é a única característica presente em todos os casos (LUIZ et al, 2008, p. 498).

³ O aspecto facial da Síndrome de Williams-Beuren é caracterizado principalmente por bochechas proeminentes, narinas antevertidas, filtro nasal longo, proeminência periorbitária, macrostomia e lábios volumosos [...] O fenótipo inclui a presença de deficiência mental com prejuízo nas habilidades viso-espaciais e dificuldades de linguagem / aprendizagem associadas à personalidade extrovertida e falante. (Rossi et al. 2006, p. 332).

⁴ A Síndrome do X Frágil (SXF) consiste em um conjunto heterogêneo de sintomas com base genética e com características fenotípicas variadas. Suas particularidades interferem nas mais diversas áreas do desenvolvimento e são caracterizadas por traços físicos, alterações comportamentais e deficit cognitivos. (ROSOT, 2017, p. 31)

Os recursos de CAA são um importante instrumento para facilitar a inclusão de alunos autista não-falantes, pois possibilitam a comunicação destes alunos com seus colegas e professores. Além disso, a comunicação alternativa pode ser realizada de diferentes formas, sendo alguns recursos, acessíveis à utilização dentro da escola.

A comunicação alternativa envolve o uso de gestos, expressões faciais, símbolos gráficos (incluindo a escrita, desenhos, gravuras e fotografias) como forma de efetuar a comunicação de pessoas incapazes de se utilizarem à linguagem verbal. A comunicação ampliada ou suplementar possui um duplo propósito: promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa, caso o indivíduo não tenha possibilidade de desenvolver a fala. (DELIBERATO, 2007, p. 370).

Um dos sistemas de CAA é o sistema PECS - *The Picture Exchange Communication System*, que funciona por meio da troca de figuras (figura 1). Este sistema foi criado por Bondy e Frost (1994) nos Estados Unidos, com o intuito de facilitar a comunicação de crianças com autismo e para aquelas que possuem a comunicação oral afetada.



Figura 1- (PECS - Sistema de Comunicação por Figuras).

Fonte: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/item.php?id=4>

O PECS foi descrito originalmente em sete fases de treinamento e cada uma delas possui seu objetivo específico. Atualmente o programa se apresenta em seis fases de treinamento. Assim que o objetivo de cada fase é atingido, a criança avança para a fase seguinte do sistema. Vale ressaltar que a criança progride nas fases seguintes mediante alguns requisitos determinados pelo próprio manual de instruções do PECS (TOGASHI e WALTER, 2016, p.353).

A utilização deste sistema é de grande ajuda na comunicação de estudantes com autismo. Segundo Gracioli e Bianchi (2014); Togashi e Walter (2016), o PECS é um instrumento facilitador da comunicação e inclusão de alunos com autismo em escolas regulares de ensino.

Outro suporte à educação de alunos com autismo é a utilização do método TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas ou e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação. O TEACCH, “é um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, em uma prática com abordagem psicoeducativa, tornando-o por definição, um programa transdisciplinar” (KWEE et al. 2009, p.218).

A literatura aponta o método TEACCH como um dos recursos que pode ser utilizado na escolarização de alunos com autismo (Giaconi e Rodrigues, 2014; Barberini, 2016). Embora a utilização deste método não seja mencionada diretamente por nenhum artigo selecionado para esta pesquisa, a utilização da rotina (figura 2), que é um dos recursos do TEACCH, é indicado por Gonçalves de Menezes (2013) como instrumento importante para facilitar a organização das atividades para alunos com autismo.



Figura 2: Rotina escolar para autistas.

Fonte: <http://lubaroni-informticaeducaoespecial.blogspot.com.br>

Em relação a utilização da “rotina” para a organização das atividades e do tempo:

Para a cadência e sucessão do tempo na escola, pode-se utilizar um cartaz/relógio mural, constituído de uma sequência de objetos, fotos, imagens, palavras, ordenadas de cima para baixo, no caso do cartaz, ou em sentido horário, no caso de relógio mural, indicando a sequência das ações a serem realizadas. No início de cada atividade, a criança/adolescente com autismo é convidada a mover o

ponteiro até a atividade que deve realizar ou a colar no cartaz a imagem da tarefa a ser realizada. (GIACONI e RODRIGUES, 2014, p.699).

A rotina foi um dos recursos que utilizei no ano de 2016 com um aluno autista matriculado em uma turma de segundo período da educação infantil. Nesta época, atuei como bolsista do PIBID e foi onde tive meu primeiro contato com um aluno autista. No tópico a seguir, relatarei um pouco da minha experiência de atuação com este aluno.

1.1 Relato de experiência: atuação no PIBID em uma turma com um aluno autista

No ano de 2016 tive a oportunidade de atuar em uma turma do 2º Período da Educação Infantil, na qual havia um aluno autista com a idade de cinco anos. O PIBID - Pedagogia com atuação na Educação Especial, tem o intuito de desenvolver um trabalho com todos os alunos da turma, buscando sobretudo, possibilitar a inclusão das crianças com NEE's.

A dinâmica do programa funcionava da seguinte forma: duas vezes na semana a atuação se dava dentro de sala de aula em período integral (do início ao final da aula). Durante a atuação em sala de aula, oferecia auxílio a todos os alunos da turma que apresentavam dificuldades, dando um suporte maior ao aluno autista. E, cerca de uma vez ao mês, aplicava uma regência na turma, com atividades diferenciadas, que envolviam o lúdico, o trabalho em equipe e que favoreciam a interação social do aluno. Tudo o que acontecia dentro de sala de aula era relatado em forma de relatório, que era entregue à coordenadora do PIBID quinzenalmente.

Além do trabalho realizado dentro da escola, ocorriam reuniões quinzenais com a Coordenadora de área do PIBID, onde eram discutidos textos sobre a temática da inclusão, realizadas trocas de experiências entre as bolsistas e possíveis sugestões de como lidar com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Além do PIBID, durante o curso de pedagogia da UFV, cursei duas disciplinas que abordavam a temática da inclusão, são elas: EDU 262 - Fundamentos da Educação Especial I e EDU 449 - Estágio Supervisionado em Educação Especial, que também me ofereceram um suporte para o trabalho com alunos com NEE's. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Art. 5º, inciso V "O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas" (NUNES, 2006, p. 2). E, por meio das disciplinas citadas anteriormente, foi possível adquirir algumas dessas competências.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de

sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicomecânicas (PIMENTA, 1997, p.6).

Como aponta Pimenta (1997), a formação inicial de um professor deve contribuir para o exercício da atividade docente, uma vez que esta profissão não depende apenas de conhecimentos teóricos, sendo boa parte dos conhecimentos, adquiridos e aperfeiçoados ao longo de experiências da prática docente.

Embora eu tenha tido o suporte das disciplinas cursadas, dos textos lidos e das orientações da coordenadora do PIBID, encontrei diversas dificuldades para lidar com o aluno autista, pois mesmo ele possuindo um autismo com menor intensidade de comportamentos repetitivos, era muito inquieto e acabava atrapalhando a dinâmica de toda a turma. Ele se comunicava oralmente, porém possuía um campo de interesse restrito, demonstrando interesse apenas em assuntos relacionados a animais e dinossauros.

O aluno apresentava comportamento agressivo em relação aos colegas, às vezes sem motivo aparente, empurrava, mordida, arremessava objetos, insultava e por vezes, também era agredido por alguns colegas de turma. Estes comportamentos se mostravam como grandes desafios tanto para mim, quanto para a professora da turma. Havia portanto, uma grande dúvida em relação à escolha de uma metodologia que poderia ser eficaz no trabalho com o aluno.

Em conversa com a supervisora do PIBID na escola, que também era a professora da Sala de Recursos Multifuncionais⁵, fui aconselhada a montar uma rotina para o aluno. A utilização da rotina é muito importante para a organização do tempo e espaço para crianças autistas e serve para diminuir o estresse gerado pela incerteza do que acontecerá ao longo do dia (GONÇALVES DE MENEZES, 2013). Confeccionei a rotina com figuras que representavam todas as atividades que eram realizadas em sala de aula e apresentei ao aluno. Nos primeiros dias, ele se mostrou interessado, ia até a rotina ajudava a montá-la com todas as atividades que seriam realizadas naquele dia e ao final de cada uma, retirava a imagem que representava a atividade concluída (figura 3).

⁵ Sala de Recursos Multifuncional [...] é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. (PARANÁ, 2011).



Figura 3: aluno montando a Rotina
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Depois de algum tempo, o aluno foi perdendo o interesse pela rotina, se recusava a montá-la e a realizar as atividades na sequência proposta. Acredito que esse desinteresse surgiu porque a rotina só era construída nos dias em que eu ia à escola (apenas duas vezes na semana), nos outros dias, ele possuía o acompanhamento de uma estagiária. Tanto a professora regente da turma, quanto a estagiária, não utilizavam a rotina com o aluno.

A estagiária se sentava ao lado do aluno todos os dias. Era ela quem lhe ajudava durante todas as atividades e controlava o momento em que o aluno podia ou não sair de sala de aula, ir ao banheiro, etc. Nos dias em que eu estava presente na escola, ela ajudava a professora com os demais alunos e eu possuía espaço para trabalhar mais diretamente com o aluno.

É importante ressaltar que o trabalho desenvolvido por mim e pela estagiária, embora envolvessem o aluno com autismo, ocorriam de formas distintas. Eu desenvolvia um trabalho com toda a turma, visando promover a inclusão e estimular a autonomia do aluno, por meio de atividades em grupo, trabalho com assuntos que faziam parte do interesse do aluno, oferecendo orientação durante a realização das atividades e estimulando que o aluno tentasse fazê-las sozinho. A estagiária, por outro lado, trabalhava exclusivamente com o aluno, sentada o tempo todo ao lado dele, dificultando a interação com os colegas, auxiliando em todas as atividades e em alguns casos, até mesmo ditando as respostas para o aluno ou indicando a cor que ele deveria colorir as ilustrações.

Durante as atividades e histórias que apresentavam temas relacionados a animais, o aluno se mostrava atento. Porém, este tipo de conteúdo era pouco trabalhado em sala de aula, sendo que nas poucas vezes em que foi abordado, ocorreu porque eu havia dado regência. O aluno, embora possuísse dificuldades comportamentais, conseguia fazer todas as atividades, acompanhando o nível dos demais colegas. Mas, nem todas as atividades eram concluídas, devido a impulsividade e recusa do aluno.

Embora a professora tenha conversado por diversas vezes com a mãe da criança, solicitando que ele não levasse brinquedos para a sala de aula, ele sempre trazia em sua mochila. Os brinquedos tiravam sua concentração durante a atividade e também distraíam os outros alunos da turma. Quando o brinquedo era retirado, ele começava a gritar, chorar, agredir colegas e derrubar carteiras.

Tais situações eram difíceis de serem contornadas, sendo a única solução, retirar o aluno de sala de aula até ele se acalmar, ou por vezes, atender às suas vontades, deixando ele ficar brincando sem fazer as atividades.

Devido a essa dificuldade em lidar com o aluno, decidi realizar esta busca na literatura para comparar os resultados, com as práticas que presenciei em sala de aula durante a minha atuação no PIBID. Busquei encontrar indícios de metodologias e possíveis práticas pedagógicas que fossem adequadas para a inclusão de alunos com autismo.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta revisão de literatura, realizei uma busca em duas bases de pesquisa, o Portal de Periódicos da Capes e a SciELO. Foi estabelecido um período para a busca, de 2006 a 2016, com a intenção de mapear o processo de desenvolvimento de publicações de artigos sobre a temática nos últimos dez anos. A partir deste delineamento temporal, busquei resultados sobre possíveis práticas pedagógicas utilizadas com alunos autistas, da educação infantil e ensino fundamental I em instituições regulares de ensino. Delimitei a busca para alunos destes níveis de escolarização, pois como futura pedagoga minha área de atuação docente se restringe a estes níveis de ensino. Para a realização deste trabalho, foi utilizada como instrumento metodológico a revisão sistemática da literatura.

Os artigos de revisão, assim como outras categorias de artigos científicos, são uma forma de pesquisa que utilizam de fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado objetivo (ROTHER, 2007, p.1).

Utilizei este rigor metodológico buscando, sobretudo, uma forma de selecionar e avaliar os diversos artigos que tivessem relação com a minha pesquisa para, dessa forma, obter resultados mais claros e precisos. Sobre a revisão sistemática da literatura, Sampaio (2007, p.84) aponta que:

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

Para a obtenção de artigos que contribuíssem para minha pesquisa, realizei uma busca na SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e no Portal de Periódicos da Capes, utilizando como descritores: “autismo”, “práticas pedagógicas”, “inclusão”, “educação especial” e “Inclusão educacional”. Para atender aos objetivos propostos, estabeleci como critério de pertencimento, o conteúdo dos resumos que tinham alguma correlação com Educação. Optei por artigos, pois os mesmos, possuem o objetivo de comunicar e divulgar para a sociedade um conhecimento científico produzido (HAMER et.al, 2011), além de serem mais diretos e objetivos.

Como critério para a seleção desses artigos, foram escolhidos aqueles que:

- Apresentassem uma discussão a respeito da escolarização de alunos autistas em escolas regulares de ensino;
- Contemplassem turmas da Educação infantil ou do Ensino Fundamental I.
- Abordassem as práticas pedagógicas utilizadas por docentes, cuja turma possuísse algum aluno autista.

Foram feitas duas buscas distintas em ambos os sites. Na primeira, relacionei os descritores “autismo”, “práticas pedagógicas” e “inclusão” e encontrei dezesseis resultados, dois na SciELO e quatorze no Portal da Capes. Realizei uma nova busca utilizando como descritores: “educação especial”, “autismo” e “inclusão educacional” e encontrei trinta e sete resultados, sendo sete na SciELO e trinta no portal da Capes.

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a metodologia qualitativa. “A análise qualitativa de dados [...] se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos” (ALVES e SILVA, 1992. p.61)

Os artigos selecionados foram então, comparados e analisados de acordo com quatro categorias: mediação do professor com o aluno; adaptação da metodologia ou material didático; presença de auxiliares em sala de aula e relação do aluno autista com os colegas em sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira busca foi realizada no portal da CAPES e na SciELO, cruzando os descritores “autismo”, “práticas pedagógicas” e “inclusão”, consegui encontrar dezesseis resultados, dois na SciELO e quatorze no Portal da CAPES. Para selecionar os textos para a pesquisa, primeiramente analisei o resumo, juntamente com o título e as palavras-chave de todos os artigos encontrados. Dentre eles, selecionei aqueles que abordavam a questão da inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino e que apresentavam algum indício de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores destes alunos. Os textos, cujos resumos, atendiam a esses pré-requisitos, foram selecionados para a leitura (Gráfico 1).



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois artigos encontrados na busca realizada na SciELO, tiveram seus resumos analisados e foram selecionados para a leitura. Porém, ambos foram descartados da análise. Um por tratar-se de uma pesquisa realizada em Portugal e o outro por tratar a questão do tempo

e espaço como instrumento de inclusão de alunos com autismo, sem mencionar a faixa etária dos alunos e sem deixar claro as práticas pedagógicas utilizadas.

Dos quatorze artigos encontrados no portal da CAPES, dez foram descartados da pesquisa logo após a leitura do resumo, pois não apresentavam relação direta com o autismo. Dentre estes, haviam textos relacionados com o distúrbio específico de linguagem e a Síndrome de Down; que retratavam questões ligadas a tecnologia como instrumento facilitador da inclusão; que apontavam questões vinculadas à pediatria e à fonoaudióloga; outros a assuntos relacionados à educação ambiental; sobre a deficiência como foco do currículo na UFRN e assuntos relacionados às políticas públicas de inclusão no Brasil.

A busca totalizou em quatro artigos para a leitura. Destes, alguns resumos foram imprecisos em relação à faixa etária das crianças pesquisadas, ao local em que foi realizada a pesquisa e sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Depois de efetuada a leitura dos artigos na íntegra, um dos textos teve que ser descartado, pois apresentava apenas um comparativo entre a competência social de uma criança com autismo e uma com desenvolvimento típico no espaço escolar, sem mencionar práticas pedagógicas efetuadas pelos professores desses alunos. Outro texto foi descartado, por ser um estudo realizado em uma escola especial.

Por fim, restaram dois textos que atendiam a todos os critérios da pesquisa. São estes:

- Gracioli e Bianchi (2014) que apresenta um estudo de caso realizado com uma criança de 7 anos, matriculada na rede regular de ensino, apontando as práticas efetuadas pela professora da turma para facilitar a inclusão deste aluno;
- Santana et al. (2016) que faz uma revisão de literatura sobre o brincar como instrumento de inclusão de alunos autistas na rede regular de ensino.

Devido à escassez de resultados significativos para a pesquisa, depois desta primeira procura, foi realizada uma nova busca, utilizando os descritores, “educação especial”, “autismo” e “inclusão educacional”. Foram encontrados sete resultados na SciELO e trinta no portal de Periódicos da CAPES (Gráfico 2).



Fonte: Elaborado pela autora.

Estes textos tiveram seus resumos lidos. Dos sete textos encontrados na SciELO, quatro foram descartados. Estes apresentavam assuntos relacionados: à formação de professores; à área da psicologia; análise do padrão de mediação do professor com base na escala de avaliação de experiência de aprendizagem mediada; ao acesso e permanência de sujeitos com autismo na escola, utilizando como instrumento de pesquisa o Censo da Educação Básica entre os anos de 2009 e 2012. Embora todos estes textos estivessem relacionados com o autismo, nenhum deles apresentava indícios de práticas pedagógicas utilizadas com estes alunos.

Os outros três textos restantes foram lidos e todos foram selecionados para este estudo. Estes textos são:

- Togashi e Walter (2016) - apresenta um estudo de caso, realizado com um aluno autista do quinto ano do ensino fundamental, aponta o PECS-Adaptado como recurso facilitador da comunicação do aluno com a professora e a estagiária da turma.
- Santarosa e Conforto (2015) - retrata a questão da inclusão digital de três alunos autistas matriculados na rede regular de ensino, apontando como recurso pedagógico a utilização de tablets e laptop;

- Gomes et al. (2010) - aponta uma pesquisa com alunos autistas, realizada em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, em que foram pesquisadas, cinco crianças da educação infantil, quatorze do primeiro ciclo do ensino fundamental e quarenta e duas do segundo ciclo. Os autores salientam a falta de adaptação dos materiais didáticos e das metodologias para trabalhar com os alunos autistas.

Dos trinta textos encontrados como resultado da busca realizada no Portal da CAPES, após realizada a leitura do resumo, foram descartados treze resultados, por não apresentarem relação com a educação ou com o autismo. Estes apresentavam assuntos diversos: ligados a área da psicologia; relacionados com a surdez; sobre o ativismo político de pais de autistas; a questão do financiamento da educação especial no Brasil; o letramento em um Centro de Atendimento Educacional Especializado – AEE; três artigos cujos assuntos estavam relacionados a área da medicina; um sobre atividade física adaptada; outro sobre a dificuldade de diagnóstico da dupla excepcionalidade (ligado a área da psicologia); um sobre deficiência intelectual; e outro relacionado com a área da fisioterapia.

Dos dezessete textos restantes, outros quatorze foram descartados a partir da leitura do resumo, do título e das palavras-chaves, pois apesar de estarem relacionados com a educação ou com o autismo, não satisfaziam os demais critérios de análise (contemplar alunos da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I, matriculados na rede regular de ensino e apresentar as práticas pedagógicas efetuadas pelos professores destes alunos). Estando estes relacionados a: gestão escolar com facilitadora da inclusão, sem apresentar nenhuma relação direta com o autismo; descrição dos resultados do programa de apoio a educação especial nos anos de 2005 e 2006; curso de formação de professores; ótica familiar a respeito da inclusão de alunos autistas; modelo de ensino inclusivo adotado pelo município de Suzano (SP); as práticas inclusivas nas escolas como uma “utopia realizável”; um sobre o distúrbio específico de linguagem quanto à percepção que a família apresenta deste distúrbio; outro sobre dificuldades intelectuais; um texto sobre a estrutura fatorial da versão brasileira do Social SkillsRating System (SSRS -BR); testagem de um modelo preditor da motivação moral com três variáveis, identidade, identidade moral e integridade; outro sobre a análise da evolução linguística de um sujeito com síndrome não esclarecida; um sobre as incapacidades de alunos em processo de inclusão por meio do PEDI (Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidades); e um sobre a comparação do perfil comunicativo de crianças com distúrbios do espectro autístico com duas terapeutas de linguagem (fonoaudiólogas), uma que já desenvolvia um trabalho a mais tempo com a criança e outra desconhecida.

Os três textos que restaram foram lidos na íntegra. Destes, o texto de Gonring (2013), foi descartado da pesquisa, pois retrata a questão da inclusão de sujeitos com síndrome de Asperger⁶ na escola comum. Essa síndrome embora seja caracterizada como TGD, possui características diferentes do autismo. Restaram então para a pesquisa, os seguintes textos:

- Gonçalves de Menezes (2013), que trata de um estudo de caso realizado em uma escola municipal da cidade de Manaus, com um aluno autista matriculado no terceiro ano do ensino fundamental. E aponta a relação da professora com o aluno, relação do aluno com os colegas e o trabalho de aceitação realizado pela professora da turma para possibilitar a inclusão deste aluno.
- Santos e Chiote (2016) em que as autoras retratam suas experiências com duas crianças autistas, uma na educação Infantil e uma no ensino fundamental, apresentando uma análise em relação à pré-história da linguagem escrita destes alunos, apontando algumas práticas que contribuíram para o desempenho destes alunos na sala de aula regular.

Depois da realização da busca com os dois conjuntos distintos de descritores, restaram para análise, sete textos. No tópico a seguir, serão discutidas as informações presentes nestes textos de acordo com critérios pré-estabelecidos.

Para possibilitar o estabelecimento de correlação entre os textos selecionados, foram utilizadas os seguintes critérios:

- Mediação do professor com o aluno;
- Adaptação da metodologia ou material didático;
- Presença de auxiliares em sala de aula.
- Relação do aluno autista com os colegas em sala de aula.

A seguir serão apresentados os resultados das análises dos artigos selecionados, utilizando os tópicos acima como norteadores para a discussão.

3.1 Mediação do professor com o aluno

⁶A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente (KLIN, 2006. p.8).

A relação que um professor estabelece com seus alunos, principalmente na educação infantil e ensino fundamental I, fase em que ele é visto como ponto de referência para seus alunos, é crucial durante o processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando de alunos com autismo, essa relação se torna ainda mais importante. A atitude do professor perante o aluno com autismo, pode influenciar os comportamentos dessa criança, e até mesmo influenciar o comportamento dos demais alunos em relação à mesma. Lemos (2014), aponta que, cabe aos profissionais que trabalham com crianças autistas, utilizar estratégias que contemplem a aquisição de habilidades, para contrapor a defasagem que estes alunos têm em relação à comunicação e ao comportamento.

Em relação a este quesito, nos artigos utilizados para essa pesquisa são apresentados alguns trechos que demonstram a mediação realizada pelos docentes para com os alunos com autismo. Estes trechos estão descritos no quadro 1:

Quadro 1 –Mediação do professor com o aluno.

Textos	Mediação do professor com o aluno
GRACIOLI e BIANCHI (2014)	“é preciso que o professor estimule a concentração de seu aluno durante as tarefas, para minimizar as dificuldades comunicativas” (p.130) “é válido ressaltar que em atividades que exigem registros, como desenhos, pinturas e escrita, a professora Helena optou por conduzir PHL, pegando sempre em sua mão e realizando a tarefa junto com o aluno [...]” (p.133)
SANTANA et al. (2016)	“Observa-se a brincadeira como uma prática social que é realizada também pela criança com autismo, e se o professor a colocar na posição de sujeito, poderá garantir seu lugar de participante da cultura”. (p.62) “A brincadeira no processo de ensino-aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista favorece a interação social e a inclusão [...] devendo ser uma ação intencional educativa de qualquer educador que veja cada estudante como cidadão com capacidades a serem desenvolvidas [...]” (p.62-63)
TOGASHI e WALTER (2016)	“A professora desenvolvia atividades pedagógicas e trabalhava diretamente com Guilherme [...] com a chegada da estagiária, à professora continuou desenvolvendo e preparando algumas atividades , porém diminuiu consideravelmente o contato direto com o aluno [...] (p.363)
SANTAROSA e CONFORTO (2015)	“A professora abriu atividade de desenho com lápis coloridos para ele desenhar livremente, indicando com o dedo as cores da bandeira: verde amarelo e azul. (p.362) A professora mudou a posição da tela de modo a ficar na vertical, na altura do olhar. Assim, houve mais tempo de atenção na atividade” [...] (p.362)
GOMES e MENDES (2010)	"Alguns professores são mais afetuosos e tendem a " proteger" o aluno não apontando as dificuldades que eles realmente apresentam, ou inverso; professores tendem a achar que o aluno apresenta mais dificuldades do que realmente acontece". (p.394) "a frequência de emissão de comportamentos dos alunos que o professor julgava serem difíceis de lidar ocorria "às vezes" entre 60 e 70% em todas as etapas. Sobre as dificuldades ou dúvidas do professor (escola) em relação à maneira de lidar com seu aluno com autismo, 40% dos professores afirmaram que isso " nunca" ocorre” (p.389).
GONÇALVES DE MENEZES (2013)	“Pedro tinha um bom relacionamento com a professora Jaqueline os vínculos de afetividade facilitavam entendimento do aluno, Pedro solicitava a sua ajuda por meio de gestos, por exemplo, abrir o armário, apontava para o caderno quando acabava de responder a tarefa” (p.306).

	Segundo a mãe de Pedro a saída da professora Jaqueline trouxe prejuízos à seu filho, pois já havia um vínculo de afetividade que transmitia segurança a Pedro. Para ela, a nova professora demonstra boa vontade para atender bem o seu filho, mas ainda não possui conhecimentos específicos para trabalhar com ele” (p.307).
SANTOS e CHIOTE (2016)	"Sobre a relação entre o pensamento e a linguagem no caso de Rafael, entendemos que a palavra do adulto mediando sua relação com desenho teve um papel muito importante: a linguagem verbal do adulto orientava e atribuía sentido aos traços que Rafael fazia na folha, indicando que era a representação do desenho" (p.244).

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dos trechos selecionados no quadro 1, alguns aspectos relevantes da mediação do professor com o aluno (com autismo) podem ser levantados. Dentre eles, não posso deixar de mencionar o que é apontado em todos os textos, embora de maneira diferente: a importância da mediação do adulto (professor), no processo de aprendizagem destes alunos.

O conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky, traduz bem esta importância da mediação do professor na aprendizagem dos alunos. A ZDP diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que representa aquilo que a criança consegue fazer sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, que diz respeito a resolução de um problema por parte da criança, com orientação de um adulto.

[...]se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças [...] aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VIGOTSKI, 1991, p. 57).

Partindo desta ideia, podemos inferir que a mediação do professor implica de forma positiva para o desenvolvimento da criança. Em relação a este aspecto, (Gracioli e Bianchi, 2014; Santana et al, 2016) apontam respectivamente a importância do professor para estimular a concentração do aluno autista durante a realização das tarefas e a questão da intencionalidade que o educador deve apresentar durante as brincadeiras, para dessa forma desenvolver habilidades em seus alunos.

Sobre a inclusão de alunos com deficiência Vygotsky (2011, p. 869) aponta que: “O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Partindo deste pressuposto, a questão da deficiência não deve ser enxergada como forma de empecilho para inclusão destes alunos, cabendo ao professor servir como facilitador deste processo. Ainda sobre a importância da mediação, Santarosa e Conforto (2013) destacam trechos em que a professora atua diretamente com o aluno, orientando durante as atividades e

organizando o material de maneira mais acessível para o mesmo. Sobre o mesmo aspecto, Santos e Chiote (2016), retratam que a mediação do adulto durante a elaboração dos desenhos serve para orientar e atribuir sentido à atividade realizada pelo aluno.

Outro aspecto encontrado em alguns textos, é a importância da afetividade e do contato direto entre o professor e o aluno com autismo (Gomes e Mendes, 2010; Gonçalves de Menezes, 2013; Togashi e Walter, 2016). Foi possível perceber que os laços de afetividade estabelecidos entre professor e aluno deixam a criança mais segura e facilitam o trabalho docente à medida que o professor possui uma aproximação maior do aluno. No entanto, essa afetividade não deve ser vista como uma forma de proteção exagerada ao aluno, pois neste caso pode prejudicar os avanços do mesmo.

Sobre estes dois aspectos (mediação e afetividade) que são apresentados nos textos, na experiência que tive no PIBID pude observá-los em raros momentos, no que tange a relação da professora regente com o aluno autista. Era possível perceber que a docente, em alguns momentos, se fazia indiferente a presença do aluno em sala de aula, deixando em minha responsabilidade ou da estagiária mediar as atividades feitas pelo aluno. Sobre esta questão, é importante ressaltar que o aluno é responsável pelo trabalho docente, e na inclusão, os apoios não são substituíveis ao trabalho do professor.

Através desta análise, foi possível constatar que o aluno com autismo exige uma atenção maior de seus professores e que a criação de vínculos afetivos com este aluno, pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Cabe então ao professor, atuar como mediador, interceptando o contato deste aluno com as atividades e com os colegas de turma, para dessa forma, conseguir contornar as dificuldades comunicativas e comportamentais, tão características do autismo.

3.2 Adaptação da metodologia e/ou material didático

Para que a inclusão de alunos com NEE's se efetive nas escolas é necessário primeiramente, que sejam feitas adaptações tanto na metodologia do professor quanto no oferecimento de recursos para atender às necessidades destes alunos. “A definição de Necessidades Educacionais Especiais remete a provisão de recursos educativos indispensáveis para atender as necessidades e diminuir as dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam. (SANTANA et al. 2016, p.52). Partindo deste conceito, no quadro 2, serão apresentados trechos dos artigos pesquisados, que retratam sobre as adaptações de recursos ou metodologias utilizadas na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 2 – Adaptação da metodologia ou material didático

Textos	Adaptação da metodologia ou material didático
GRACIOLI e BIANCHI (2014)	<p>“A turma foi preparada para receber PHL [...] as professoras anteciparam para as crianças a chegada de PHL, utilizando trabalho com histórias infantis que retratam diversas situações do cotidiano de uma criança com necessidades especiais [...] (p.132).</p> <p>“Os trabalhos realizados com PHL, sempre foram os mesmos dos demais alunos, sem diferenciação quanto ao conteúdo, adaptando apenas a metodologia utilizada” (p.133).</p> <p>“As situações de aprendizagem são criadas por meio de objetos que fazem parte do próprio interesse da criança” (p.133).</p> <p>“a escola optou por realizar um trabalho com as PECS [...], em busca de comunicação alternativa [...]” (p.134)</p>
SANTANA et al. (2016)	<p>“Através do brincar, a criança desenvolve a capacidade de criar, imaginar, cooperar, seguir regras, desenvolver a autoestima, autoconfiança e o seu eu” (p.59).</p> <p>“o jogo e o brincar tem muito a contribuir com as atividades pedagógicas no decorrer das aulas”(p.59).</p> <p>“as atividades que envolvem jogos e brincadeiras podem criar zonas de desenvolvimento para as crianças com necessidades educacionais especiais, incluindo as que tem o transtorno do espectro autista” (p.59).</p> <p>“o brincar é uma ótima maneira para estimular a interação de crianças autistas com o mundo, favorecendo o contato com a vida em sociedade” (p.60).</p>
TOGASHI e WALTER (2016)	<p>“foi possível observar vocalizações, meios de comunicação realizadas através de gestos, além do uso de cartões ou figuras de comunicação alternativa ao longo das sessões realizadas” (p.363).</p> <p>“[...] introdução do PECS-Adaptado no ambiente do ensino regular [...] É possível afirmar que, mesmo com o pouco uso realizado na sala de aula regular, isso possibilitou sua comunicação com a professora e com a estagiária (p.363).</p> <p>“[...] a Comunicação Alternativa e Ampliada pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada no processo de inclusão de alunos com TEA no ensino regular” (p. 364).</p>
SANTAROSA e CONFORTO (2015)	<p>“A opção de estabelecer como estratégias pedagógicas para alunos com Transtorno do espectro autista- assistir vídeos do YouTube e ouvir músicas armazenadas em equipamentos de armazenamento externos (pen drive)- evidenciam o potencial da tecnologia móvel reduzido a um dispositivo de ordenamento corporal condizente com a meta de socialização estabelecida para esses estudantes com deficiência". (p.358)</p> <p>“Os jogos digitais são bem organizados, com animação e espaço limitado. Para um estudante com Transtorno de Espectro Autista essa delimitação espacial é importante [...]” (p.360).</p> <p>“aplicativos educacionais disponibilizados em tablets, pela interação mais amigável que proporciona ao usuário com deficiência, ampliam as possibilidades de diferentes recursos digitais, entre eles a utilização de programas de comunicação alternativa” (p.360).</p>
GOMES e MENDES (2010)	<p>"de forma geral, observa-se que a realização frequente de atividades, sejam elas idênticas ou diferenciadas, em todas as etapas escolares, é baixa, variando de 10 a 50% dos alunos” (p.387).</p> <p>"Nenhum tipo de adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos foi relatada pelos professores, além disso, não foi relatado também o uso de recursos de comunicação alternativa por alunos não falantes. A porcentagem de alunos não falantes na educação infantil é alta, assim como a porcentagem de alunos do primeiro ciclo que não aprenderam habilidades pedagógicas básicas. Esses alunos poderiam ser beneficiados por estratégias de ensino diferenciadas e pelo uso de recursos de comunicação alternativa, que vem se mostrando eficazes para pessoas com autismo” (p.393).</p>
GONÇALVES DE MENEZES (2013)	<p>“A professora afirma que realizou o trabalho de sensibilização com a turma para aceitação de Pedro e contou principalmente com apoio da família”(p. 306).</p> <p>“Uma atividade que permite melhorar as condições de comunicação de alunos que apresentam síndrome do autismo é antecipação da rotina escolar” (p.309).</p>

	<p>“Apresentar recursos visuais, táteis que poderão auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Exemplos: objetos reais, cartazes ou fichas com gravuras que representem ações do cotidiano escolar, cartazes que possam ilustrar os conteúdos que estão sendo trabalhados” (p.320).</p> <p>“Utilizar o laboratório de informática para explicar também conteúdos programáticos, aproveitando o interesse do aluno pelo computador permitindo sua maior atenção e aprendizagem do conteúdo em desenvolvimento” (p.320).</p>
SANTOS e CHIOTE (2016)	<p>“Tomamos, como eixo de análise na educação infantil, o brincar de faz de conta e, no ensino fundamental o gesto e o desenho (p.234).</p> <p>"Um dos recursos utilizados para esse processo foi ensiná-lo usar os gestos para se comunicar e demonstrar o que aprendeu" (p.244).</p> <p>"Observamos que Rafael utilizou gestos no processo de apropriação de conhecimentos trabalhados pela professora Regente e para se comunicar, por exemplo, quando pedia o sorvete a sua mãe, repetindo o movimento usado na escola para representar o sorvete" (p.244).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à adaptação de recursos utilizados na inclusão de alunos com autismo, o mais citado nos artigos foi o uso da Comunicação Alternativa Ampliada – CAA. Para alunos com autismo que possuem ausência de fala, esse tipo de comunicação é imprescindível no processo de inclusão. Dos artigos selecionados para esta pesquisa, cinco indicam em algum momento o uso da Comunicação Alternativa. Estes artigos destacam como instrumento de CAA, a comunicação realizada através de gestos (Santos e Chiote, 2016; Togash e Walter, 2016); o uso de recursos de comunicação alternativa em tablets (Santarosa e Conforto, 2015); a utilização das PECS (The Picture Exchange Communication System)⁷ (Gracioli e Bianchi, 2014; Togash e Walter, 2016). Ou até mesmo a falta da utilização dos recursos de CAA, mesmo nas turmas em que o aluno autista não se comunicava oralmente (Gomes e Mendes 2010).

Os recursos citados acima, também se enquadram como tecnologias Assistivas, importante instrumento utilizados na inclusão de alunos com deficiência e que contribuem também para a inclusão de autistas no ensino regular.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

⁷PECS (The Picture Exchange Communication System), um sistema de Comunicação Alternativa que consiste na troca de figuras. “Troca-se o cartão de comunicação que está em poder do usuário pelo item desejado por ele, podendo ser um objeto, a solicitação de alguma ação [...]” (TOGASHI e WALTER, 2016, p.353).

A preparação da turma para receber o aluno autista, citada em alguns dos artigos (Gracioli e Bianchi, 2014; Goç Alves de Menezes, 2013) também é um recurso relevante na inclusão destes alunos. De acordo com Giaconi e Rodrigues (2014), antes de incluir um aluno com autismo é necessário que haja uma preparação para recebê-lo, para desta maneira, agir de forma preventiva, buscando minimizar a dificuldade de adaptação do aluno incluído e facilitar a aceitação por parte dos demais alunos.

A realização de atividades em sala de aula pelos alunos autistas também é uma questão abordada nos textos, Gracioli e Bianchi (2014) retratam que o aluno pesquisado realizava as mesmas atividades que os colegas, apenas com adaptação da metodologia. Já Gomes e Mendes (2010) indicam que boa parte dos alunos pesquisados apresentam pouca ou nenhuma realização de atividades, sejam elas idênticas ou diferenciadas. A este respeito, para que a inclusão de fato se efetive é necessário que o aluno incluído tenha acesso ao mesmo conteúdo dos demais alunos, do contrário o que estaria ocorrendo seria o processo de integração⁸.

Também é apontada como estratégia para o trabalho com alunos autistas a utilização de objetos que façam parte do seu campo de interesse e a utilização de jogos e brincadeiras. Essas questões são abordada nos textos de Santana et al. (2016); Santos e Chiote (2016), em que ambos relacionam o lúdico como forma de facilitar a socialização, estimulando a imaginação e a criatividade, facilitando também a assimilação de regras.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p.1).

A utilização do brincar é eficaz no ensino de alunos com autismo, pois estimula a capacidade de abstração e proporciona um contato direto com os colegas. Além desse recurso, são abordados nos textos: a antecipação da rotina escolar; utilização de recursos visuais; utilização do laboratório de informática para trabalhar conteúdos programáticos; trabalho com

⁸Inúmeras transformações, sobretudo aquelas relacionadas às posturas adotadas atualmente com relação à deficiência, são necessárias para realmente promover a inclusão que, ainda hoje, após tantas reflexões e estudos, é confundida com a integração, que apenas insere o sujeito na escola, esperando que se adapte a um ambiente escolar já estruturado; a verdadeira inclusão presume o redimensionamento de vários aspectos, tais como estruturas físicas da escola, adaptações curriculares e mudanças de atitude dos educadores, entre outros. (BASSALOBRE, 2006, p.293)

tablets e utilização de jogos digitais, com animação e espaços limitados - sendo que a limitação do espaço é algo importante a ser trabalhado com alunos com autismo.

Sobre as metodologias e recursos citados acima, durante minha atuação no PIBID, poucos foram presenciados. A utilização da rotina foi algo que tentei implementar, mas que porém não se efetivou, pois era trabalhada com o aluno apenas nos dois dias da semana em que eu estava na escola, sendo que a professora e a estagiária não a utilizavam com o aluno. Sobre o trabalho com assuntos que faziam parte do campo do interesse do aluno, trabalhei nas minhas regências atividades voltadas para o tema “animais”, e percebi que nestes dias ele participou efetivamente das aulas, fazendo perguntas e realizando as atividades.

No entanto, outros recursos e abordagens metodológicas poderiam ter sido utilizados para melhorar as condições de inclusão deste aluno na escola. Caso a turma tivesse sido preparada para recebê-lo, diversas situações de agressão poderiam ter sido evitadas. A utilização de jogos e brincadeiras também seria interessante para contribuir para a assimilação de regras por parte do aluno, algo que ele possuía dificuldade. Além disso, uma mudança na atuação da professora, poderia contribuir para a inclusão do aluno, ela poderia trabalhar mais diretamente com o mesmo, elogiar, estimular a fazer as atividades, não deixando apenas a meu cargo e da estagiária esta função.

Acredito que estes indicativos na literatura sobre metodologias e adaptação de recursos sejam de grande relevância para nortear os trabalhos docentes, apontando recursos e metodologias que obtiveram bons resultados e que poderão ser repetidos por aqueles que trabalham com alunos com TEA.

3.3 Presença de auxiliares em sala de aula

Outro fato a ser destacado e que foi mencionado em três dos sete textos lidos, é a presença de auxiliares em sala de aula. Durante o tempo em que atuei no PIBID com o aluno autista, também presenciei a atuação de auxiliares com o aluno. O que pude perceber é que, devido à atuação dessa profissional, a professora da turma se distanciou do aluno, como se este fosse exclusividade da auxiliar, que se sentava sempre do lado do aluno e lhe ajudava em todas as atividades, sem qualquer interferência da professora. O que ocorria neste momento, era então o processo de integração, já que o aluno estava inserido na escola regular, mas não era visto como pertencente à turma e nenhuma adaptação era realizada por parte da professora para incluí-lo.

Ao contrário da auxiliar, nos dias em que eu ia à escola, realizava um trabalho com toda turma, oferecendo suporte a todos os alunos que apresentavam dificuldades e buscando desenvolver a autonomia do aluno com autismo. Realizei também algumas regências na turma, em que trabalhei com assuntos que faziam parte do interesse do aluno. Além disso, busquei estimular a interação do mesmo com os demais colegas, por meio de trabalhos em grupo.

A atuação no PIBID me possibilitou ter um preparo maior para trabalhar com a inclusão do aluno. Um aspecto negativo em relação à presença de auxiliares em sala de aula, é que, em sua maioria, não possuem formação específica para isso, se tratando, em muitos casos, de pessoas não capacitadas e que se configuram como mão de obra barata para trabalhar com estes alunos.

O principal apoio oferecido pelo sistema municipal é a presença dos estagiários funcionando como auxiliares de vida escolar, mas pelo visto, os benefícios maiores deste tipo de suporte se voltam mais para os professores e para o sistema educacional do que para os alunos com autismo, pois com a oferta de suporte de baixo custo, em comparação ao quanto seria se houvesse a contratação de profissionais especializados, as demandas que surgem com a presença do aluno com autismo na sala de aula podem estar amenizadas com a contratação de leigos (GOMES e MENEZES, 2010, p. 393).

Neste sentido, o estagiário atua mais como um acompanhante do aluno, do que age em prol de estimular o aprendizado deste aluno. Em relação à presença de auxiliares/estagiários em sala de aula, no quadro 3 estão apontados os trechos encontrados que contemplam este assunto:

Quadro 3–Presença de auxiliares em sala de aula

Textos	Presença de auxiliares em sala de aula
TOGASHI e WALTER (2016)	“é claramente perceptível que a chegada da estagiária na escola para atuar diretamente com Guilherme fez diminuir as ocorrências de interação da professora com o aluno”(p.362). “infelizmente tal prática de o professor afastar-se na atuação direta com aluno da educação especial está sendo muito comum nas escolas que estão recebendo os chamados mediadores [...]” (p.363).
GOMES e MENDES (2010)	"Possivelmente a presença do auxiliar de vida escolar na classe desonera o professor do ensino comum da tarefa de lidar com alunos que não falam, que não participam das atividades, que não aprendem e que apresentem comportamentos difíceis de lidar" (p.393). "Um problema que pode comprometer a atuação dos auxiliares de vida escolar é o baixo grau de instrução dos Estagiários, pois cerca de 80% deles são estudantes de segundo grau, e leigos, por não terem formação específica para a função que exercem" (p.392).
GONÇALVES DE MENEZES (2013)	“Luiza observou que Pedro não consegue desenvolver nenhuma atividade, não é agressivo, não incomoda os alunos, quase não fala e fica folheando o livro; mas acha que deveria ter uma auxiliar na sala para ajudá-la nesse caso” (p.307).

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no quadro 3, a presença de auxiliares em sala de aula acaba gerando um certo afastamento por parte das regentes de turma em relação ao aluno com autismo.

Os resultados apontados nos textos de Togashi e Walter (2016) e Gomes e Mendes (2010), se assemelham com a situação que vivenciei no PIBID, em que a professora da turma se sentia totalmente desonerada da função de ensinar o aluno, ficando essa função a cargo da estagiária.

Já no texto de Gonçalves de Menezes (2013) é apontada pela professora pesquisada, a necessidade de uma auxiliar para ajudar na escolarização do aluno autista. Já que o aluno, como dito pela própria professora, não consegue realizar nenhuma atividade, fica apenas folheando o livro.

Acredito que a presença de auxiliares para trabalhar com alunos autistas seja de grande valia para facilitar o processo de inclusão destes alunos. No entanto, o sucesso deste trabalho depende da formação e preparo do professor para trabalhar em conjunto com o auxiliar e desenvolver uma metodologia que de fato contribua para a inclusão.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p.6).

É importante que o professor esteja em constante atualização de seu conhecimento, buscando especializações e formação continuada, pois o curso de licenciatura apenas não é capaz de oferecer toda a formação necessária para o trabalho com as diversas realidades encontradas dentro do contexto educativo.

No curso de pedagogia da UFV fiz duas disciplinas que contemplaram a educação inclusiva, onde foi possível ter acesso a textos sobre a temática da inclusão e experiências práticas através do estágio. E, embora não fossem suficientes para um aprofundamento na área da inclusão educacional, serviram de suporte para o trabalho com o aluno autista. Além disso, a atuação no PIBID possibilitou a realização de um trabalho mais reflexivo com o aluno, visando minimizar suas dificuldades e estimular sua autonomia.

Vale a pena ressaltar que um professor ciente do seu papel, pode tirar enormes benefícios com a presença de auxiliares em sala de aula, que poderão ajudar na organização do ambiente, estimular o aluno a realizar as atividades, a seguir a rotina, entre outros. O professor regente deve enxergar este profissional não como uma forma de tirar sua responsabilidade para com o

aluno, mas como um apoio, devendo juntos desenvolver um trabalho na busca de melhores estratégias para trabalhar com este estudante.

3.4 Relação do aluno autista com os colegas em sala de aula

A escola, além de ser um ambiente de aprendizado, se constitui como um espaço de socialização. Através das trocas de conhecimentos ocorridas entre os alunos é possível que eles se desenvolvam social e emocionalmente, é através do contato com o outro que o conhecimento é adquirido e colocado em prática.

[...]é através dos sentidos que os outros atribuem às ações da criança autista que tais ações ganham significado e passam a fazer parte de seu universo simbólico. Esta relação é de natureza dialética, isto é, a criança produz uma ação que é interpretada pelo “outro” e devolvida à criança que, por sua vez, passa a interpretá-la e aos poucos vai se construindo um sentido compartilhado “eu-outro”. (MARTINS e MONTEIRO, 2017, p. 217)

Como apontado no trecho indicado por Martins e Monteiro (2017), a interação dos alunos autistas com seus pares contribui para que assimilem o conhecimento e conseqüentemente favorece o aprendizado no espaço escolar. Todos os sete artigos selecionados para esta pesquisa, apontam trechos que remetem à interação dos alunos autistas com seus pares. Estes trechos se encontram no quadro 4.

Quadro 4–Relação do aluno autista com seus pares e das crianças com o aluno.

Textos	Relação do aluno autista com seus pares
GRACIOLI e BIANCHI (2014)	“[...] acabou por habituar-se ao local, assim como os colegas passaram a ajudá-lo e apreciar suas formas de expressão”. (p.135) “É interessante o fato que quando algum aluno se propõe a auxiliar PHL, repete a estratégia utilizada pela psicopedagoga e pela professora da sala, de apontar enquanto explica, e quando questionados sobre o porquê desta metodologia, a criança afirma: “-É assim que ele entende, tia!” Demonstrando reconhecer e respeitar a pluralidade de formas de aprendizagem”. (p.135)
SANTANA et al. (2016)	“Por outro lado, Fiaes (2010) numa pesquisa com 5 crianças autistas com idade entre 4 e 9 anos, avaliou os padrões de brincadeiras espontâneas de crianças autistas em escola de educação regular e especial. No resultado deste estudo, observou o papel ativo das crianças autistas na iniciação de episódios de interação, principalmente quando eles aconteciam com seus pares”. (p.61)
TOGASHI e WALTER (2016)	“A ausência da fala ou a fala não funcional, bastante presente em sujeitos com TEA, em ambiente escolar pode ser um fator que dificulte a interação com os seus colegas e demais pessoas do ciclo social, inferindo diretamente no processo de inclusão.”. (p.364) “Os recursos de CAA devem ser facilitadores na realização das tarefas escolares, nas salas de aula comum [...] é o emprego desses recursos que eliminará as barreiras impostas pela ausência da fala, possibilitando a participação desses alunos em todas as atividades escolares em interação com seus colegas” TOGASHI e WALTER (2016, p. 164 , apud SCHIRMER e NUNES, 2011, p.84)

SANTAROSA e CONFORTO (2015)	Aluno APL- "Ao ouvir o som do lobo no tablet, os colegas se aproximaram e foi possível perceber que ele (aluno 1º EF- autista) se sentiu bem com essa proximidade". (p.362) Aluno APL- "Gosta de estar na escola. Quando esteve doente, ficando duas semanas fora, a mãe comentou que ele pegava a sua mochila, demonstrando o querer ir à escola. Aceita que colegas peguem em sua mão para acompanhá-lo. Quando chega a sala e está vazia, percebe-se que ele sente falta dos colegas. No parque, sente prazer em ficar na roda com os colegas, está se arriscando a andar no escorregador" (p.355) Aluna TLC- "A interação da aluna era seriamente prejudicada pela ausência completa de interação comunicativa. (p.355)
GOMES e MENDES (2010)	"Sobre os comportamentos dos alunos com autismo, observa-se semelhanças nas etapas educacionais [...] A maioria dos alunos interagiu com seus colegas "sempre" ou "às vezes" (p.389) "A participação dos alunos com autismo nas tarefas de sua turma, no geral, é considerada baixa, sendo que no 1º ciclo, praticamente nenhum aluno com autismo participava "sempre" das atividades de seu grupo de colegas". (p.387)
GONÇALVES DE MENEZES (2013)	"sabe ligar e desligar o computador consegue usar corretamente os programas e ainda ajuda os colegas e a própria professora. (p.305-306) "Quanto os aspectos sociais, na Escola do Ensino Comum, Pedro é bem aceito pelos colegas da turma, porém há duas coleguinhas Bia e Tânia que são suas preferidas, tendo uma melhor interação com as mesmas". (p.308) "Com ajuda da turma Pedro é capaz de perceber que atividades sociais e pedagógicas que ocorrem dentro da escola acontecem para todos os alunos e não só para ele. Percebendo que todos seguem as regras da escola como normas sociais, assim será capaz de segui-las porque entenderá que são reais". (p.309)
SANTOS e CHIOTE (2016)	"Ao longo do estudo, presenciamos momentos em que as demais crianças da turma, sozinhas ou com participação e mediação do adulto, se envolviam estabeleciam interações com Daniel em situações de faz de conta, e conseqüentemente, favoreciam sua atuação no campo simbólico".(p.243) "A mediação dos pares se dava de diferentes formas, com a proposição da brincadeira, com ajuda ou como modelo a ser imitado".(p.243)

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dos trechos apresentados no quadro 4, é possível perceber que os alunos autistas são bem aceitos pelos seus pares e, na maioria dos casos, os alunos da sala buscam interação. No entanto, um fator que dificulta essa interação é ausência de fala por parte alguns alunos com autismo (Togashi e Walter, 2016; Santarosa e Conforto, 2015), ou mesmo, o fato de realizarem atividades diferentes dos demais alunos (Gomes e Mendes, 2010).

É importante ressaltar que, embora os autistas sejam vistos, em muitos casos, como "antissociais", em todos os trechos que apresentam a interação destes alunos com os colegas, é possível perceber que eles buscam interagir, se sentem bem ao estar junto com seus pares e, até mesmo, sentem falta de ir à escola (Santarosa e Conforto, 2015).

Outro fato interessante é que, por meio do estímulo de seus pares, o aluno com autismo tende a assimilar melhor as regras e participar mais ativamente das atividades, como citado nos trechos de Gonçalves de Menezes (2013) e Santos e Chiote (2016).

A relação com os pares possibilita o desenvolvimento sócio-cultural das crianças, que é imprescindível para a sua formação. A este respeito Vygotsky (1991, p.35) afirma:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.

Através destas informações fica evidente a importância de se oportunizar episódios de interação do aluno autista com seus pares. Por meio do contato social com seus colegas, os alunos com autismo podem encontrar um modelo a ser seguido, superar suas limitações comportamentais e assimilar regras.

Sobre esta questão, durante minha atuação no PIBID presenciei momentos da interação do aluno autista com os colegas, sendo que a maior parte desta interação era feita durante as brincadeiras, pois as atividades realizadas em sala de aula eram, em sua maioria, individuais, dificultando o contato entre os alunos. Por esse motivo, durante as minhas regências, busquei trabalhar com a turma, atividades que envolviam o lúdico e o trabalho em grupo, visando colaborar para a interação entre os alunos.

Pude presenciar também durante a interação do aluno autista com seus pares, episódios de agressão e acredito que se fosse trabalhado mais em sala de aula atividades em grupo, tais situações poderiam ser minimizadas, já que os alunos estariam mais familiarizados com o ritmo de resposta diferenciado da pessoa autista.

Essas constatações indicadas pela literatura serviram para confirmar a ideia de que a inclusão de alunos com autismo no ensino regular é algo possível e benéfico tanto para esses alunos como para os demais presentes na escola, que têm a oportunidade de conviver com a diversidade e aprendem a respeitar as diferenças. No entanto, para que essa inclusão se efetive é necessário o empenho dos professores e da escola em geral. A adaptação da metodologia e do material didático é imprescindível para promover a equidade entre os alunos e proporcionar a oportunidade para que todos adquiram o conhecimento.

Como práticas adequadas na inclusão de alunos com autismo, são apresentadas nos artigos: a preparação da turma para receber o aluno; o trabalho com assuntos que façam parte do interesse do educando, a utilização da tecnologia, como o uso de tablets; uma boa relação estabelecida entre professor e aluno com autismo; o estímulo da interação com colegas; e a utilização da comunicação alternativa.

Um dos aspectos negativos abordados nos textos de Togashi e Walter (2016) e Gomes e Mendes (2010) é a presença de auxiliares em sala de aula, algo que teoricamente deveria ser benéfico tanto para o aluno como para o professor, mas que infelizmente tem causado um distanciamento entre eles. O que de fato acontece é que a presença do auxiliar em sala de aula, em casos de falta de preparo docente, é enxergada como desoneração do professor para com o ensino do aluno autista, ficando este a cargo do auxiliar.

Outro aspecto negativo é a falta de adaptação do material ou metodologia no trabalho com estes alunos, como é indicado por Gomes e Mendes (2010) na pesquisa realizada em escolas municipais de Belo Horizonte contemplando 61 alunos com autismo, desde a educação infantil ao segundo ciclo do ensino fundamental. Fato que é preocupante, já que alguns dos alunos que compunham a pesquisa não falavam e mesmo assim nenhum instrumento de comunicação alternativa foi utilizado.

Esses dois aspectos negativos, demonstram mais uma vez, a falta de preparo docente para lidar com a inclusão de alunos com autismo. É necessário ressaltar que o preparo e formação do professor para atuar com a educação especial é de suma importância para que ocorra uma inclusão efetiva. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (NUNES, 2006, p.1)

Através da formação e preparo docente, diversas situações de “exclusão” ou “integração”, poderiam ser evitadas dentro de sala de aula. O professor deve estar sempre problematizando sua atuação enquanto docente, aprendendo com as falhas cometidas ao longo do percurso e buscando conhecimentos que possam ajuda-lo a lidar com os desafios vivenciados dentro do contexto escolar.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (PIMENTA, 1997, p.10).

Relacionando o conteúdo dos textos com a minha vivência no PIBID, foi possível perceber que alguns recursos apontados nos artigos poderiam ter sido utilizados para contribuir com o processo de inclusão do aluno com o qual trabalhei, tais como: a preparação da turma para lidar com o aluno e o trabalho com materiais que despertam seu interesse. Outro fato que

vivenciei no PIBID foi a presença de uma auxiliar em sala de aula, que assim como nos textos estudados, gerava um afastamento da professora regente para com o aluno autista.

Por fim, cabe ressaltar que o sucesso na inclusão dos alunos com autismo se deve em boa parte a preparação do professor para lidar com este aluno, daí a importância de investir em formação continuada para estes professores. Outro fato a ser considerado, é a adaptação do material, como é o caso da utilização de instrumentos de CAA, como a PECS, que tem grande relevância no processo de inclusão de alunos que não se comunicam oralmente. Para os professores que têm dúvidas de como trabalhar com estes recursos, indico que acessem o Portal de Ajudas Técnicas, disponível no portal do Ministério da Educação⁹ (MEC), onde é possível encontrar sugestões de recursos pedagógicos adaptados e de comunicação alternativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho me possibilitou uma reflexão enquanto futura pedagoga a respeito da inclusão de alunos com autismo. Embora no ano de 2016 eu tenha tido uma experiência em uma turma em que um dos alunos era autista, as informações encontradas nos artigos analisados me fizeram questionar as minhas ações e da professora enquanto atuávamos com este aluno.

Diversos recursos poderiam ter sido utilizados, dentre eles, o trabalho com assuntos ligados ao campo de interesse do aluno; a utilização da rotina de forma contínua; o estímulo a trabalhos em grupo e situações de brincadeiras livres ou direcionadas, já que era uma turma de educação infantil e os alunos possuíam raros momentos destinados ao brincar. Enfim, diversos recursos metodológicos poderiam ter sido utilizados como facilitadores para a inclusão deste aluno.

Com esta pesquisa consegui alcançar meus objetivos que eram encontrar na literatura, indicativos de práticas adequadas utilizadas por docentes de alunos com autismo para comparar com minha experiência no PIBID. Com a leitura dos artigos pude perceber que o preparo do professor para lidar com o aluno autista é crucial para garantir uma inclusão efetiva. Porém, nos cursos de licenciatura não obtemos o conhecimento necessário para lidar com este tipo de

⁹Portal de Ajudas Técnicas – MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas>>

situação. No Curso de Pedagogia, por exemplo, temos poucas disciplinas relacionadas a inclusão de alunos com deficiência, sendo apenas três obrigatórias. Somente com estas disciplinas não é possível que tenhamos acesso a todas as possibilidades de trabalho como educador, sendo que no exercício desta função estamos sujeitos a trabalhar com alunos diversos, sejam estes deficientes ou não.

Vale lembrar também que como bolsista do PIBID tive acesso a diversos textos, minicursos e palestra voltados para a inclusão, além de ter tido a oportunidade de vivenciar na prática situações de “inclusão” dentro do ensino regular. E, mesmo assim, apresentei dificuldades para lidar com esta situação. Por isso, afirmo que o professor deve sempre buscar se atualizar em relação ao conhecimento, por meio de cursos, textos e auxílio de profissionais que possam ajudá-lo com as mais diversas situações que ocorrem no contexto escolar. É preciso lembrar que todo aluno é capaz de aprender e contornar suas dificuldades, mas cabe ao professor mediar este processo.

Finalizo minhas considerações ressaltando a importância de novos estudos que deem continuidade a pesquisa desta temática, visto que este limitou-se à busca de artigos no Portal Periódicos da Capes e na SciELO, podendo ser ampliado com buscas também de teses e dissertações sobre o tema ou até mesmo com a realização de pesquisas em outras bases de dados, como LILACS, BIREME, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , n. 2, p. 61-69, July 1992 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Nov. 2017.
- BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 05 out. 2017.
- DELIBERATO, Débora. **Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação**. São Paulo, 2007, v. 1, p. 366-378. Disponível em:< www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/.../comunicacaoalternativa.pdf> Acesso em: 29 Nov. 2017.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910 – 1989. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Ver. Atualiz. Curitiba: Positivo, 2004, p.896.
- FILHO, Teófilo Alves Galvão. **Abordagem multidimensional Acessibilidade tecnológica**. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10563?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+completo+do+item> Acesso em 30 Out. 2017.
- GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39, n. 3, p. 687-705, Set. 2014 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Out. 2017.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Ago. 2017.

GONÇALVES DE MENEZES, Maria Roseane. Pedro Gonçalves: uma história de inclusão escolar. Sophia, **Colección de Filosofía de la Educación**. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100014>> Acesso em: 20 Ago. 2017.

GONRING, Mnd^a Vilmara Mendes. O sujeito com síndrome de Asperger na escola comum: algumas reflexões. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 7, n. 11, p. 113-124, 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v7e112013113-124>> Acesso em: 15 Jul. 2017.

GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. EDUCAÇÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: UM DESAFIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Nucleus**, Ituverava, v. 11, n. 2, p. 125-138, out. 2014. ISSN 1982-2278. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989>>. Acesso em: 06 Jul. 2017.

KYSHOMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov. 2010.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Nov. 2017.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho and ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Rev. CEFAC[online]**. 2009, vol.11, suppl.2, pp.217-226. ISSN 1982-

0216. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462009000600012>>. Acesso em: 15 Nov. 2017.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Out. 2017.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 497-508, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

MACIEL, MM., and FILHO, APG. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235. ISBN: 978-85-232-0928-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/21>> Acesso em: 13 Jun. 2017.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, Ago. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Out. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp.387-405. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>> Acesso em: 15 Jul. 2017.

NUNES, Edson de Oliveira. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 Nov. 2017.

PARANÁ. SEED/SUED. Instrução 16/2011. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica. Curitiba,

2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>> Acesso em 29 Nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

ROSOT, Natália. et al. A Síndrome do X Frágil e o estabelecimento de fenótipos cognitivo-comportamentais: uma revisão sistemática de literatura. **Ciências & Cognição Vol 22(1), 2017, pp. 030-040** . 2017. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1291>> Acesso em: 28 Nov. 2017.

ROSSI, Natalia Freitas; MORETTI-FERREIRA, Danilo; GIACHETI, Célia Maria. Genética e linguagem na síndrome de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva peculiar. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri , v. 18, n. 3, p. 331-338, Dec. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872006000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Nov. 2017.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.** [online]. 2007, vol.20, n.2, pp.v-vi. ISSN 1982-0194. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>>. Acesso em: 21 Ago. 2017.

SAMPAIO, RF and MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.** [online]. 2007, vol.11, n.1, pp.83-89. ISSN 1413-3555. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>> Acesso em: 21 ago. 2017

SANTANA, Maria Luzia da Silva. O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.48-65, 2016. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061>> Acesso em: 20 Ago. 2017.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21, n. 4, p. 349-366, Dec. 2015 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400349&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Ago. 2017.

SANTOS, Emilene Coco; CHIOTE, Fernanda Binatti. Autismo e a pré-história da linguagem escrita. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 241-245, 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12261/epdf>> Acesso em 20 Ago. 2017.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (ORGS.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p.168.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 21 Ago. 2017.

SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 477-485, set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 Out. 2017.

SILVA DA LUZ, Mariana Helena; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación, Lima**, v. 26, n. 50, p. 123-142, marzo 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032017000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 15 Ago. 2017.

SILVA, Michelineand MULICK, James A.. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2009, vol.29, n.1, pp.116-131. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>>. Acesso em 20 Ago. 2017.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-

366, Sept. 2016 .Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300351&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Ago. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 4, p. 863-869, Dec. 2011 .Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Out. 2017.