



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

AS CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA: UM OLHAR INCLUSIVO

RAFAELA MAIRA OLIVEIRA SILVA

Brasília – DF
2017

Rafaela Maira Oliveira Silva

AS CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA: UM OLHAR INCLUSIVO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília – DF

2017

SILVA, Rafaela Maira Oliveira

Ensaio: As Crianças com Autismo na Escola: Um olhar inclusivo. Rafaela Maira Oliveira Silva. Brasília: UnB. 2017. 73 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2017. Rafaela Maira Oliveira Silva.

AS CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA: UM OLHAR INCLUSIVO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Defendida e aprovada em 07 de Junho de 2017.

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dedico este trabalho à minha mãe, Elaine Oliveira, por toda luta e sacrifícios em prol da minha educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, saúde, família, amigos e companheiro.

Agradeço especialmente à minha mãe, Elaine de Oliveira, por sempre lutar pela minha educação e me ensinar a sempre buscar o caminho do conhecimento.

Agradeço à minha vovó, pelo carinho e pela melhor comida do mundo.

Agradeço à minha amiga Rosângela pelo carinho, gentileza, risadas, paciência e companheirismo.

Agradeço à minha comadre Vanucia, pelo carinho, bom humor, consideração, conversas e por me proporcionar ser madrinha de um menino lindo.

Agradeço à minha amiga Gabriela, pela simpatia, consideração, conversas e ajudas.

Agradeço às minhas amigas Débora e Ananda, que sempre estarão em meu coração.

Agradeço ao Centro Espírita Caboclo Serra Negra, casa de amor e de luz.

Agradeço aos Orixás, aos guias, aos Caboclos, Pretos Velhos, Ibejis e Exus, por me darem garra para vencer, paciência para persistir, alegria para viver e proteção por onde eu andar, pois “eu não ando sozinho”.

Agradeço à Cigana das Rosas, por tudo.

Agradeço à toda equipe pedagógica do Colégio Marista Champagnat, por ter tido a honra de conviver com verdadeiros mestres da educação. Meu eterno obrigada à coordenadora Esmeralda, por mostrar que bom humor também combina com educação; Coordenadora Marilu, pela meiguice; Educador Milton, por levar o amor em cada sala que entrava; Prof. Fábio Jorge, pela dinâmica da pulseira mágica; Prof. Gleysson, pela persistência; Prof. Humberto, pelo exemplo de paciência; Prof. Rodrigo Piubelli, pelas risadas; Profa. Bruna, por despertar em seus alunos os encantos da literatura; Prof. Cristiane Vilela, por perguntar “está tudo bem?” a todos alunos que aparentassem estar tristes; Prof. Edbert, pela rigidez; Prof. André, pelos ensinamentos; e por tantos outros profissionais que me deixaram boas lembranças e saudades.

Agradeço à minha orientadora Fátima Vidal, pelos ensinamentos, conselhos, orientações e paciência em nossos encontros. A senhora é um grande exemplo para mim.

Agradeço às professoras Maria Alexandra e Patrícia Lima, por comporem a minha banca e dedicarem parte de seus tempos para o meu trabalho, além dos ensinamentos que me deixaram nas disciplinas de “Oficina de formação do professor-leitor” e “Fundamentos na linguagem musical na educação”.

Agradeço ao professor José Mauro, por me mostrar que arte e educação andam lado a lado. Nunca me esquecerei do nosso último dia de aula da linda disciplina “Fundamentos da educação artística”. Se pudesse, a faria inúmeras vezes.

Agradeço ao Maycon Wallas, meu companheiro, pelo amor, confiança, paciência, apoio e força que me dá em todas minhas batalhas. Por sempre estar ao meu lado e por todo esforço que faz para sempre estar. Somente uma expressão nos define: para sempre.

Um agradecimento especial ao Daniel Noronha, meu padrinho, pelo abraço que me deu quando soube que passei para Pedagogia na UnB.

E por último agradeço à Universidade de Brasília, por me proporcionar tantas vivências incríveis das quais jamais esquecerei.

*“E que a educação seja um jogo
erótico onde o*

AMOR

pela criança nos faça respeitá-la.

Que com

RESPEITO

possamos cativá-la, seduzi-la,

criando o desejo, o carinho, o

AFETO.

Que possamos

BRINCAR

com ela para que, tendo

PRAZER

em aprender, em descobrir, ela

possa encontrar o gozo de viver a

vida em toda sua plenitude,

com liberdade e

AUTONOMIA,

e com muito

SABOR

A CAMINHO DE UM ENSINO MAIS

QUE ESPECIAL!”

Elvio Boato

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo problematizar a inclusão, o autismo e as crianças com autismo na escola, tendo como questão norteadora: “Quais aspectos refletem na inclusão das crianças com autismo na escola?”. Foram considerados a importância do conceito de autismo que habita no imaginário cultural das pessoas, os dispositivos de aprendizagem utilizados pelos professores, os dispositivos legais que embasam os direitos das crianças com Transtorno do Espectro Autista e conseqüentemente os caminhos que estas podem seguir a partir da perspectiva legal. Esses conceitos exercem influência no cotidiano escolar das crianças, evidenciando a necessidade da vivência da inclusão na escola. A inclusão se configura como uma prática que vai além das fronteiras do discurso teórico e, com isso, a problemática da exclusão disfarçada de inclusão também é alvo das discussões deste ensaio. Dessa forma, considerados o direito à infância e a singularidade das crianças com autismo, este trabalho propõe uma educação que reconheça o sujeito com autismo, por meio de uma aprendizagem significativa que englobe respeito, amor, ludicidade, prazer, sabor, autonomia e união.

Palavras-chave: Autismo. Crianças. Educação. Escola. Inclusão.

ABSTRACT

This essay aims to problematize inclusion, autism and the child with autism in school, considering the guiding question: “What aspects influence the inclusion of children with autism in school?”. It is considered the importance of the concept of autism that inhabits the cultural imaginary of people, the learning devices used by teachers, the legal devices that base the rights of children with Autism Spectrum Disorder and consequently the ways that can follow from a legal perspective. These concepts exert an influence on children's daily school life, evidencing the need to live inclusion in school. Inclusion is constituted as a practice that goes beyond the boundaries of theoretical discourse and, based on that, the disguised exclusion of inclusion is also the subject of the discussions in this essay. In this way, considering the right to childhood and the singularity of the child with autism, this work proposes an education that recognizes the subject with autism, through meaningful learning that encompasses respect, love, playfulness, pleasure, flavor, autonomy and unity.

Keywords: Autism. Children. Education. Inclusion. School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Análise Aplicada do Comportamento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID	Classificação Internacional das Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Americana de Psiquiatria
FE	Faculdade de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PECS	Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras
RU	Restaurante Universitário
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e com Distúrbios Correlatos da Comunicação
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
PARTE 1 - MEMORIAL	15
PARTE 2 - ENSAIO REFLEXIVO	18
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - INCLUSÃO E DISPOSITIVOS LEGAIS	20
1.1 O caminho até a inclusão.....	20
1.2 Inclusão na educação	22
1.3: Integração e Inclusão: é preciso distinguir.....	23
1.4 Dispositivos legais da inclusão	24
1.4.1 Constituição Federal.....	24
1.4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	26
1.4.3 Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	27
1.4.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	29
1.4.5 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	30
1.4.6 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.....	32
CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO E CONCEITO DE AUTISMO	35
2.1 O que há por trás do conceito de autismo?	35
2.2 Autismo não é um rótulo!	40
2.3 Mas afinal, o que é autismo?	41
2.3.1 Principais áreas de manifestação do autismo	44
2.3.1.1 Comunicação	44
2.3.1.2 Sociabilização	46
2.3.1.3 Comportamento.....	47
2.4 Etiologia do autismo.....	48
CAPÍTULO 3 - AS CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA	50
3.1 Caminhos	51
3.2 Os dispositivos de aprendizagem	53
3.3 A exclusão disfarçada	57
3.4 Direito de ser criança	59
3.5 Um ensino mais que especial:	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64

PARTE 3 - PERSPECTIVAS FUTURAS	66
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE	72
Apêndice A. Termo de Compromisso	72
Apêndice B. Termo de Consentimento	73

APRESENTAÇÃO

Ter tido a experiência de conviver com crianças com autismo fez despertar em mim o desejo de relatar e fundamentar minhas indagações, críticas e propostas, e desse desejo nasceu meu Trabalho de Conclusão de Curso. Ele é fruto das minhas reflexões e vivências pedagógicas ao longo da graduação e espero que proporcione ao leitor, em especial aos educadores, uma visão mais inclusiva acerca das crianças com autismo na escola.

O objetivo geral é problematizar a inclusão, o autismo e as crianças com autismo na escola, tendo como questão norteadora: “Quais aspectos refletem na inclusão das crianças com autismo na escola?”. Este trabalho está apresentado em três partes: memorial, ensaio reflexivo e perspectivas futuras.

O memorial é um breve relato sobre minha trajetória educacional, que narrei por meio de uma crônica. Nela estão os principais marcos da minha educação.

O ensaio reflexivo engloba três capítulos. O primeiro objetiva contextualizar o movimento inclusivo e seus dispositivos legais, que embasam os direitos educacionais das crianças com autismo. O segundo visa refletir o histórico e conceito de autismo, a fim de desconstruir estereótipos que frequentemente são atribuídos a esses sujeitos. E o terceiro e último capítulo propõe uma reflexão sobre as crianças com autismo na escola, a partir de uma perspectiva inclusiva.

A fim de exemplificar melhor as discussões do Capítulo 3, foram utilizados trechos de dois diários de campo realizados a partir do estágio curricular obrigatório (Projeto 4) do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Ao todo foram 180 horas de observação participante, divididas em duas escolas da rede pública do DF. Na primeira, escola “A”, observei dois alunos com autismo, Iasmin e Rafael, de 7 e 8 anos de idade respectivamente. Na escola “B”, observei três alunos, Junior, Wendy e Tomás, de 7, 8 e 6 anos de idade, respectivamente, também com autismo. A constituição das classes é a mesma em ambas escolas: dois alunos para uma professora, totalizando 4 alunos e duas professoras por sala. Os nomes utilizados nos relatos são fictícios.

A terceira parte deste Trabalho de Conclusão de Curso diz respeito às perspectivas futuras, parte referente às minhas pretensões após me tornar pedagoga.

PARTE 1 - MEMORIAL

Hoje, aos 21 anos de idade, vivo mais um dia dedicado aos estudos e à formação. Abri os olhos, tomei banho, acordei, me vesti, entrei no carro, dei bom dia para o namorado, tomei café da manhã no RU, fiz uma pequena caminhada até a FE, entrei na sala, sentei na carteira e esperei. Esperei por mais um primeiro dia de aula, dos tantos que vivenciei nos sete semestres anteriores, curiosa para descobrir a história de cada professor novo. O clima hoje está excepcionalmente calmo, frio e sereno, o que me faz fechar os olhos por um segundo a fim de apreciar tão raro momento da calorosa cidade de Brasília - DF, onde nasci e fui criada.

Quando chega a hora dos alunos se apresentarem, momento onde cada um fala seu nome, semestre e porque escolheu a disciplina, ao falar “Meu nome é Rafaela Maira, estou no oitavo semestre...” sou tomada por uma sensação estranha. Parece que foi ontem que entrei nesta faculdade, perda de tudo, caçando salas e mais salas. Fui a menina que saiu (diga-se, fugiu) no meio do terceiro ano do ensino médio e já chegou se perguntando onde estavam os muros, portões, câmeras, vigias e monitores, pensamento resultante do tipo de educação que vivenciei por 14 anos.

E quando as respostas das perguntas acima não foram respondidas, entendi a imensidão da Universidade de Brasília, imensidão esta onde mergulhei sem saber o que iria encontrar, do mesmo modo como fiz na cachoeira Santa Bárbara na Chapada dos Veadeiros, em uma saída de campo da disciplina de Educação Ambiental. E, assim, a pedagogia me escolheu para namorar e eu aceitei.

Mas, antes disso, estava mergulhada em um mar de dúvidas sentada em uma carteira do colégio Marista Champagnat, onde estudei desde a oitava série. Colégio católico onde tive a honra de ter aula com verdadeiros mestres da educação. Recordo-me, como se fosse hoje, dos conselhos calorosos e preocupados dos professores, das palavras de incentivo e puxões de orelha. Pena que os desafios do mundo “lá fora” (e que saudade me dá de chamar o mundo em que estou agora desta maneira) fizeram que o ar escolar tivesse um aroma inquietante de euforia, desespero, medo e indecisão. Era o cheiro da “maré do vestibular” chegando, onda esta, que reza a lenda, só os mais fortes competidores se mantêm de pé e os fracos acabam à deriva na areia por seis meses.

Mas antes desse alvoroço, onde o dito popular “cada um por si” era a regra maior, encontro-me correndo nos pátios do Centro Educacional SESI de Taguatinga, lugar que no dicionário do meu ser é sinônimo de infância e alívio.

Infância porque naquele pedacinho de chão passei sete anos de minha vida, do primeiro ao sétimo ano do Ensino Fundamental. Foram dias repletos de descobertas e canetinhas brilhosas. Não havia um título que eu não sublinhasse com ramos de flores e margaridas. Meu caderno era mais florido que um desfile de primavera. Fazia tudo com esmero e como, consequência, recebia as melhores notas nas provas. Minha mãe ao ver, chorava de alegria. Levava-me a uma livraria enorme e de lá eu saía com sacolas cheias de histórias ao som de um “isso é porque você merece minha filha, continue sempre assim”.

Alívio, cuja emoção sinto até hoje, por ter onde ficar enquanto minha mãe trabalhava. Fazia parte do ensino integral do SESI, onde eu entrava com o céu escuro e saía com o mesmo céu que entrara. As manhãs exalavam alegria e soavam esta alegria em diferentes tons. A alegria molhada das aulas de natação, a alegria na tela do computador das aulas de informática, a alegria musical nas aulas de teclado, a alegria apetitosa do refeitório.

Mas um som soa um tom mais alto que os outros: o grito de alívio, felicidade e glória de minha mãe, ao ler meu nome na lista de crianças sorteadas para o ensino integral, chorando e me abraçando sem se importar com os outros ao redor. Na época, muitas crianças esperavam anos para serem sorteadas e estarem no meu lugar. No período de renovação da matrícula, lembro-me que minha mãe, personagem esta que desempenha dois papéis, de mãe e de pai, saía sempre na noite de domingo assim que acabava o programa “Fantástico”, trocava de roupa, pegava a bolsa e ia em direção ao SESI para ser a primeira da fila de matrícula, que começava às 7h da manhã.

Mas antes de Deus escrever meu nome naquele papel de sorteio, outro elemento deixou sua assinatura no livro de minha vida: as creches. Minha mãe, com o trabalho a esperando, via-se obrigada a me deixar em várias creches para eu não ficar sozinha em casa. Nessa época, a melodia que tocava era outra. Os ponteiros do relógio eram mais pesados e as constantes mudanças de creches me entristeciam.

Mas antes ainda de tudo isso, do ensino médio, do fundamental e das creches, minha vida tinha cheiro de tinta guache e sabor de mamadeira. Fiz meu jardim de infância (que de jardim não tem nenhum) no Centro Educacional SESC. Ainda hoje

tenho recordações materiais desta época, todas elas com o nome “Rafaela MAIRA” escrito exatamente desta maneira, pois minha mãe sempre preferiu que assim eu fosse chamada. E assim, Maira, a personagem que antes escrevia seu nome repetidas vezes no caderno de caligrafia, hoje está escrevendo seu trabalho final de graduação. Hoje como pesquisadora quero com este trabalho deixar minha marca nesta universidade, honrando os dias que passei com as crianças com autismo em meu estágio obrigatório. Mas, espera aí, quem são essas crianças? Como a escola deve se posicionar frente a elas? Avance e descobrirá. Boa leitura!

PARTE 2 - ENSAIO REFLEXIVO

INTRODUÇÃO

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.
Eduardo Galeano

Este ensaio acadêmico reflete acerca de uma história. Ela se passa neste exato momento, em muitas escolas públicas do DF. Seu enredo é bem volátil, pois depende da visão e práticas que adotam os personagens. Os personagens somos nós mesmos: professores, pais, vizinhos, colegas, amigos e crianças. Os protagonistas? As crianças com autismo. É uma história que trata da vida educacional dessas crianças. Uma história que tem como objetivo problematizar a inclusão, o autismo e as crianças com autismo na escola.

Ao longo das páginas, buscou-se responder à seguinte questão: “Quais aspectos refletem na inclusão das crianças com autismo na escola?”. E assim, surgem os conflitos da nossa história: brechas na legislação, o conceito de autismo que habita no imaginário das pessoas, os caminhos educacionais os quais estas podem seguir, a exclusão disfarçada, a rigidez dos dispositivos de aprendizagem e o desrespeito do direito de ser criança.

Mas esta história não é formada só de elementos ruins. Se dermos chance, nossos protagonistas podem nos revelar, com seu modo singular de ver e estar no mundo, a essência da verdadeira educação, da aprendizagem significativa, da superação de barreiras. E, neste momento, vamos nos perguntar quem de fato “vive em outro mundo”, pois a escola é um reflexo do mundo “lá fora”, que se configura como um verdadeiro mosaico das mais variadas cores e tons.

E é com base nesta diversidade presente na escola que a inclusão entra na nossa história. A construção de uma prática pedagógica inclusiva exige mais que um discurso, ela vive da prática. Com este olhar, a fim de despertar, em especial em nós educadores, indagações que nos levem a refletir sobre nossas práticas frente as crianças em estruturação autística, se constituiu o seguinte ensaio acadêmico.

Este trabalho propõe que nós, professores, devemos ser companheiros de caminhada dos nossos alunos, e não treinadores de um jogo sádico a caminho da

perfeição (que não existe). E agora chegou a hora de você, leitor, começar a ler esta história. Depois de lê-la, você escolhe se será um narrador observador ou participante. Mas nunca se esqueça: “é a diversidade das rosas que enfeita o jardim” (Lauro Trevisan).

CAPÍTULO 1 - INCLUSÃO E DISPOSITIVOS LEGAIS

Fazer uma lei e não velar pela sua execução é o mesmo que autorizar aquilo que queremos proibir.

Armand Richelieu

Inclusão. Palavra de múltiplos significados, tão diferentes quanto os que dela precisam. Há quem diga que todos somos iguais. E há quem diga que todos somos diferentes. Podemos então ser os dois ao mesmo tempo? Afinal, todos somos seres humanos dotados de defeitos, qualidades, amores e desamores. E será que não é isso que nos faz tão diferentes? É isto que a inclusão celebra: A diversidade e o reconhecimento do outro. Todos temos o direito à inclusão, inclusive as crianças com autismo¹. Com base nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo discutir acerca do movimento inclusivo, escola inclusiva e principais dispositivos legais que embasam os direitos das crianças com autismo.

1.1 O caminho até a inclusão

Antes de aprofundar no conceito de inclusão, vale ressaltar outros conceitos associados que perduraram no decorrer da história. Sassaki (1997) expõe quatro marcos: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. O primeiro, a **exclusão**, é o mais antigo e radical. Nele as pessoas com deficiência (física, intelectual e sensorial) eram alvos de perseguições, sendo vítimas de violência e explorações. A exclusão se dava no sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e não havia nenhum tipo de atendimento educacional.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas importantes instituições: Instituto Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e Imperial Instituto dos Surdos

¹ Existe uma grande discussão acerca do uso do termo “pessoa com autismo” ou “pessoa autista”. No entanto, não se trata de qual está certo ou errado, pois o que existe são vertentes de pensamentos diferentes. Segundo Klein (s/d), em “pessoa com autismo”, o foco é dado à pessoa, ao indivíduo, e sua condição de autista vem como um apêndice. Em “pessoa autista”, o foco é dado à identidade (de autista) dessas pessoas. Dessa maneira, foi escolhido ao longo de todo o ensaio o termo “crianças com autismo”, pois este se adequa melhor às reflexões acadêmicas propostas; todavia reconhecemos o movimento político e histórico dado ao termo “autista”.

Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1857, ambos no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2008)

O segundo marco, **segregação institucional**, surgiu no seguinte pensamento: se não aceitamos que os deficientes participem dos diversos setores da sociedade, precisa-se de instituições especializadas que forneçam todos serviços possíveis. E assim, na década de 60, houve um *boom* de instituições como escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação e associações desportivas especiais. (SASSAKI, 1997)

Estas instituições eram, em sua maioria, religiosas, possuíam apenas o consentimento governamental, mas não havia nenhum outro tipo de envolvimento ou apoio por parte do governo. Por receber pouca atenção, as pessoas com deficiência tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade do serviço ofertado, e alguns chegavam a passar a vida toda nestas instituições. (SASSAKI, 1997)

A partir do final da década de 60, começa-se a ouvir falar de **integração social**. Enquanto movimento, a integração social teve maior impulso na década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. A integração social surgiu como uma reação à prática de exclusão social que os deficientes foram submetidos há vários séculos. Dessa maneira, começou-se a procurar inserir as pessoas com deficiência nos setores gerais da sociedade, como educação, trabalho, família e lazer. (SASSAKI, 1997)

Entretanto, o que acontecia não era exatamente o que podemos chamar de justiça. Era como se pensássemos da seguinte maneira: para eles conviverem conosco, devem saber se adequar aos nossos padrões. Em resumo, a integração social só aceitava as pessoas com deficiência que conseguiam alcançar um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Ou seja, a pessoa com deficiência teria que estar capacitada para superar vários tipos de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, comunicativas, tecnológicas e atitudinais.

Sasaki (1997) ressalta que a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de atitudes e espaço físico. Quanto ao contexto educacional, surgem as classes especiais dentro das escolas regulares, a fim de proporcionar que as crianças com deficiência fizessem parte da educação formal. Infelizmente, tal ato visava que, uma vez separados, estes alunos não atrapalhariam o ensino dos "alunos normais" (GOMES, 2016). No final da década de 80, ouve-se falar em uma palavra que, hoje, é muito defendida: inclusão.

Inclusão trata justamente de aprender a viver COM o outro. Inclusão significa "estar com". Na verdade, inclusão significa inclusão! Significa a filiação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança. Significa COM... inclusão quer dizer ESTAR COM o outro e cuidar uns dos outros. Traduz-se em convidar pais, estudantes e membros de comunidades para ser parte de uma nova cultura, de uma nova realidade. (...) Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperança para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades - como companheiros e como membros. Inclusão significa ser bem vindo". (FOREST e PEARPOINT, 1997, p. 137, grifo do autor)

Inclusão não significa dizer que somos todos iguais. Pois não somos. Todos temos diferenças, particularidades, características, qualidades, manias, defeitos... e a inclusão celebra justamente isso: a diversidade. Ela celebra nossas diferenças com reconhecimento e gratidão, pois quanto mais rico este mosaico da vida em sociedade, mais rica é a nossa capacidade de criar novas formas de ver e estar no mundo. (FOREST e PEARPOINT, 1997)

1.2 Inclusão na educação

Como visto acima, a inclusão se dá no reconhecimento da diversidade e convivência com o outro. É como se houvesse uma plaquinha de "bem-vindo(a)" pendurada em todos lugares da sociedade, inclusive na porta da escola. A inclusão escolar exige dos educadores um repensar de atitudes em relação ao aluno. É um verdadeiro desafio para toda a equipe multidisciplinar e só poderá acontecer, de fato, no momento em que todos estiverem abertos a novos horizontes e conhecimentos, que possibilitarão a atuação de forma eficiente dentro da equipe escolar. (SIMÃO, 2010)

Lajonquière (2010) pauta alguns elementos indispensáveis para se obter sucesso educativo inclusivo: recursos, interdisciplina na equipe de apoio pedagógico, flexibilidade curricular e ajuste na relação professor-aluno. Rodrigues (2012) atribui uma visão escolar inclusiva a como cada escola acolhe a condição de singularidade que o educando traz consigo quando entra na escola. Trata-se de defender uma escola plural, que promova uma lógica do pertencimento (sentir-se radicalmente dentro de um grupo) e ética inclusiva, quando esta pluralidade se faz presente nos discursos, práticas de acolhimento e criação de conhecimento.

Nesta perspectiva, a inclusão escolar vai muito além de colocar uma criança com deficiência em uma sala de aula. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. A inclusão mexe (e remexe) com a parte do nosso ser referente a como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com nossa moralidade. (FOREST e PEARPOINT, 1997)

1.3 Integração e Inclusão: é preciso distinguir

Gomes (2016) exemplifica bem as principais diferenças entre os dois conceitos. Enquanto na integração as crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares (inserção parcial), na inclusão as crianças não precisam se preparar para ir à escola regular (inserção total). Na integração, o foco das mudanças são as pessoas com deficiência; na inclusão, todos se beneficiam (não se sabe quem ganha mais, todos ganham) e o foco está na mudança de sociedade e de escola.

Enquanto a integração reconhece as pessoas deficientes como um bloco homogêneo, a inclusão reconhece a individualidade de cada uma delas. Em um ambiente onde há pessoas com e sem deficiência, somente a presença destas basta para falarmos em ambiente integrador. Mas não basta para falar que é inclusivo, pois isto englobaria mais dimensões, como a relação social e a infraestrutura do local. (GOMES, 2016)

Segundo Beyer (2006), um projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ele objetiva a não categorização entre os alunos com e sem deficiência, com e sem necessidades específicas de apoio. Para esta abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, há apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.

A fim de resumir a discussão acima, pego emprestado o conceito de “desenho universal”, dos ramos do design, arquitetura e urbanismo. Basicamente o desenho universal significa “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico” (BRASIL, 2015). Trazendo este conceito para uma perspectiva mais ampla, deduzo que a essência da inclusão se assemelha muito com tal termo, pois a ideia é promover uma sociedade em que todos sem exceção possam exercer livremente o direito de ir e vir.

Dessa maneira, na escola inclusiva os princípios de aprendizagem significativa valem tanto para alunos com deficiência, quanto para qualquer outro aluno (REILY, 2004). A escola inclusiva exige transformações mais profundas, reconhecendo as limitações de cada criança, porque elas são reais e devem ser trabalhadas, ao contrário da integração, que tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.

Teoricamente, os dois conceitos que vimos, integração e inclusão, se distinguem bastante, configurando um cenário de oposição. Entretanto, na prática, os dois conceitos estão coexistindo, pois existem escolas com ações e práticas pedagógicas integracionistas e, ao mesmo tempo, inclusivas, no mesmo espaço.

Por exemplo, há escolas em que os alunos com deficiência ficam separados em classes especiais. Porém, isto não significa que a educação seja 100% com base na integração, pois podem haver práticas pedagógicas para promover a inclusão das crianças, como no recreio, passeios escolares, educação física e projetos inclusivos como o projeto “Vivência”, utilizado em algumas escolas públicas do DF, no qual a criança com deficiência (inserida na classe especial) passa a ficar determinados dias em uma classe comum, podendo futuramente ingressar totalmente. Ou seja, embora o ideal seja a inclusão plena, na prática esta também pode acontecer de forma parcial.

1.4 Dispositivos legais da inclusão

A questão da educação inclusiva também está pautada em forma de documentos legais. Neste tópico, citarei alguns dos principais dispositivos legais que fundamentam os direitos educacionais das crianças, agora especificamente as com autismo.

1.4.1 Constituição Federal

A própria Constituição Federal de 1988 pauta os direitos fundamentais dos brasileiros, inclusive no que se refere à educação: “direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205) e garantindo a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I). Ou seja, quando a lei se refere ao

termo “todos”, inclui-se também as crianças com autismo, que devem ter as mesmas condições de acesso e permanência que as pessoas sem deficiência. (BRASIL, 1988)

Adentrando no campo da educação especial, a Constituição estabelece como um dos princípios para o ensino e dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Porém, o AEE aparece somente como uma mera citação, sem maiores explicações, sendo mais aprofundado em outros documentos legais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 1996, e o Decreto nº 7.611, de 2011. Neste decreto, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, podendo ser complementar ou suplementar à formação dos estudantes. No caso dos estudantes com autismo, o AEE está pautado como complementar, enquanto o suplementar se refere aos estudantes com superdotação ou altas habilidades. (BRASIL, 2011)

O AEE é pautado na Constituição por meio do art. 208, inc. III: Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência **preferencialmente** na rede regular de ensino. Dessa maneira, cabe refletir sobre o termo “preferencialmente”, utilizado no artigo acima e em tantos outros documentos como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. Ferreira (2009) ressalva que o termo tem sido alvo de debates entre os especialistas e estudiosos da área e o problematiza quando diz:

O problema, contudo, está no fato de que o termo preferencialmente possibilita a perpetuação da exclusão de qualquer criança, jovem e adulto com deficiência com base na lei, isto é, ele pode ser usado como justificativa pelas escolas para recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer suspender (Lei no 7.853/89) a matrícula do(a) aluno(a) com deficiência, uma vez que há “falta de preparo dos docentes” e “inexistência de recursos” para educar esses estudantes, como ainda acontece com frequência no país. O termo preferencialmente permite às escolas afirmarem que é “preferível” que este(a) educando(a) estude em uma escola segregada apropriada “para ele(a)”! Tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão, porque violam o direito de as pessoas com de ciência estudarem – como todos! – nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos. (FERREIRA, 2009, p. 35-36)

Ou seja, o termo “preferencialmente” pode se configurar como uma válvula de escape, como uma brecha, que vai contra o princípio democrático da inclusão.

Entretanto, no meio de múltiplos olhares, alguns veem o termo como uma garantia do direito daqueles pais que preferem matricular seus filhos em escolas especiais.

1.4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o AEE se encontra como “gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, inc. III). Cabe aqui ressaltar o termo “transversal”, que significa a não constituição de um sistema paralelo para educação especial, mas sim, permeando toda educação em seus níveis e etapas. (GOMES, 2016)

Dessa maneira, a educação especial aparece na LDB como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, englobando três “tipos” de educandos: educandos com deficiência, educandos com transtornos globais do desenvolvimento e educando com altas habilidades ou superdotação. Repare que os alunos com autismo, nessa lei, estão separados dos alunos com deficiência, se enquadrando em “transtornos globais do desenvolvimento”. Porém esta situação muda na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que considera a pessoa com autismo também como pessoa com deficiência. (BRASIL, 1996)

A lei também dita que os sistemas de ensino devem assegurar: currículos e métodos específicos; terminalidade específica, professores capacitados ou especializados; educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios do governo. (BRASIL, 1996)

Quanto à inserção destes alunos com deficiência na escola, a LDB diz que **“o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”** (art. 58, § 2º). Com relação aos trechos acima, algumas reflexões são essenciais quando defendemos um discurso inclusivo.

No que diz respeito às possibilidades dessa criança quanto a sua inserção na escola: ou ela é direcionada para uma classe especial (classe composta só de alunos especiais em uma escola regular), ou para uma escola especial (escola composta

somente de educandos com necessidades específicas), ou recebe serviços especializados (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém, segundo este trecho, as opções acima só se concretizam quando não for possível a integração da criança nas classes comuns de ensino regular. Mas, no que se baseia a definição “não for possível”? Esta expressão funciona como uma justificativa para que algumas situações (como falta de vagas no ensino regular e falta de profissionais) continuem a acontecer. É como se a lei falasse “Se não puder inserir a criança na classe comum, estes são os caminhos”.

O trecho se baseia na possibilidade da integração não ser bem sucedida nas particularidades da deficiência da criança, quando diz “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Ou seja, a “culpa” da não inclusão da criança na classe comum recai em suas especificidades, e não nos possíveis empecilhos como falta de vagas, profissionais, recursos didáticos e infraestrutura adequada.

De acordo com o discurso inclusivo, quem deve se adequar às peculiaridades do aluno é a escola, e não o contrário. É nesta afirmação que confirmamos que o termo utilizado na lei é integração. Não foi utilizada a palavra inclusão. Nesse sentido, nos deparamos com um desafio: como garantir a inclusão em sala de aula, se a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não utiliza este termo? Porém, existem outros dispositivos legais posteriores para embasar o direito à inclusão, como veremos a seguir.

1.4.3 Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em comemoração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos, e foi um divisor de águas neste movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência. A convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. (BRASIL, 2007)

Ela foi incorporada à legislação brasileira em 9 de julho de 2008, quando o Brasil aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York,

em 30 de março de 2007. O documento obteve, assim, equivalência de emenda constitucional, valorizando a atuação conjunta entre sociedade civil e governo, em um esforço democrático e possível (BRASIL, 2010). Seus princípios se resumem em:

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 9)

Esta Convenção funciona como uma atualização dos direitos humanos, apresentando-se como um novo parâmetro internacional. Dessa forma, foram redigidos cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, complementados com tudo que se faz indispensável para a emancipação desses cidadãos. De acordo com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade, significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei. (BRASIL, 2007)

Além disso, também são pautadas nesta convenção as atribuições que cada Estado Parte se obriga a cumprir, promovendo a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral (BRASIL, 2007). Tais obrigações são classificadas em diversas áreas, como "Igualdade e não-discriminação", "Direito à vida", "Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso", "Vida independente e inclusão na comunidade", "Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação" e "Respeito pelo lar e pela família". (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2008)

Dessa maneira, esta Convenção na qual o Brasil é signatário foi um marco legal que merece destaque quando se fala de bases legais para educação inclusiva. A concepção de educação defendida pela convenção (a qual os Estados Parte devem adotar) é a de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

A partir desta visão de sistema educativo, infere-se que a Convenção da ONU defende uma educação que enxergue os alunos para além de suas deficiências, de

um ponto de vista mais humano, por exemplo quando utiliza o termo “pessoa com deficiência”, desconstruindo outras expressões como “portador de”. É uma educação que visa ao “pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana”, conforme o art. 24, 1, a, da Convenção.

1.4.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Diante de um contexto global de marcos legais discutindo a questão da educação inclusiva, o Brasil decide ser signatário de uma série de dispositivos legais como declarações, encontros e convenções mundiais. A partir desta postura de signatário, o Brasil lança decretos, leis e políticas inspiradas nos dispositivos mundiais para que a inclusão se operacionalize no Brasil, promovendo uma reestruturação do ensino.

Desde então, o Estado brasileiro tem buscado, por meio da formulação de políticas públicas, garantir a autonomia, o acesso à saúde, à educação e ao trabalho, com o objetivo de melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014). E é neste contexto que a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, se configura como um marco político para a consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil.

Esta política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8)

A perspectiva defendida é a da educação especial articulada com o ensino comum, promovendo a atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência. O documento também pontua as características do aluno com autismo, ao utilizar o termo "Transtornos Globais do Desenvolvimento", definindo-os como "aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo". (BRASIL, 2008)

Esta política também pauta outros aspectos relevantes, como os marcos históricos, normativos e diagnósticos da educação especial. Neste diagnóstico, são reforçados dados importantes do Censo Escolar/MEC/INEP. Entre 1998 e 2006, por exemplo, o número de matrículas nas escolas regulares/classes comuns passou de 43.923 para 325.316 (crescimento de 640%), e nas escolas especializadas/classes especiais o número passou de 293.403 para 375.488 (crescimento de 28%). Isto significa que, em relação ao crescimento do número de matrículas, as classes comuns avançaram significativamente, porém, em relação à quantidade de alunos, os índices das escolas e classes especiais continuam maiores. (BRASIL, 2008)

1.4.5 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é uma lei extensa, rica em detalhes e composta por muitos capítulos, cada um representando uma esfera social na qual estão listados os direitos da pessoa com deficiência. É uma lei que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Logo em seu início, no art. 3º, são pautados os principais conceitos referentes à inclusão, aos quais o aluno com autismo tem direito, como a acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, eliminação das barreiras, comunicação, adaptações urbanas, moradias inclusivas, atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante.

No mesmo artigo, a lei introduz o termo "barreiras", que se dividem em várias categorias: urbanísticas (vias e espaços públicos), arquitetônicas (edifícios), nos transportes, nas comunicações e informação; atitudinais (comportamentos) e tecnológicas (entrave que dificulta o acesso à tecnologia).

Partindo do conceito que as barreiras são qualquer entrave, obstáculo ou atitude que dificulte ou impeça a participação social da pessoa com deficiência, fica evidente que o estudante diagnosticado com autismo precisa ter estas barreiras solucionadas para que este consiga ter um caminho livre de empecilhos que possam dificultar seu processo de ensino-aprendizagem na escola.

Agora imaginemos o dia de uma criança com autismo, em um local onde tais barreiras ainda não foram superadas. Em seu percurso de ida e volta, encontram-se as barreiras nos transportes e urbanísticas. Ao se locomover na escola, as arquitetônicas. Na aula de informática, as tecnológicas. Ao conviver com os docentes e discentes, as atitudinais e comunicativas. Só nesta situação hipotética, podemos perceber a importância de tais barreiras serem superadas para que a inclusão se realize.

Ainda nos conceitos do art. 3º, a lei define três tipos de acompanhantes, aos quais o estudante com autismo tem direito. O atendente pessoal, que é uma pessoa, membro ou não da família, com ou sem remuneração, que presta cuidados essenciais ao aluno; o profissional de apoio escolar, que exerce as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante, atuando em todas atividades escolares, níveis e modalidades de ensino, sejam elas públicas ou privadas; e, por último, o acompanhante, que acompanha o estudante, podendo ou não exercer as funções do atendente pessoal. O direito ao profissional de apoio escolar está previsto também na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que veremos no subitem a seguir.

E assim, entre vários capítulos que tratam do direito à inclusão do deficiente em diversas esferas sociais, como moradia, trabalho e lazer, está o capítulo que nos diz respeito: *A educação*. Nele, vemos a expressão “sistema educacional inclusivo”, configurado como um direito da pessoa com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 6)

Diante desta perspectiva, é assegurado ao aluno com autismo o direito de ter suas necessidades e interesses reconhecidos, a partir de uma educação que trabalhe suas habilidades em todos aspectos. O trecho acima traz um caráter mais humanitário ao utilizar palavras como “talentos” e “interesses”, pois a primeira vai contra o preconceito de que as pessoas com deficiência só possuem defeitos, e a segunda considera a individualidade de cada ser. Tal reflexão também se adequa ao inc. IX do art. 28, ao se levar em conta “o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência”. (BRASIL, 2015)

A partir dos termos pautados nesta lei, pode-se concluir que os estudantes com autismo tem direito a profissionais capacitados, profissional de apoio, tecnologia assistiva, e acessibilidade em edificações, ambientes e atividades. Além disso, sua família tem direito a participar nas diversas instancias de atuação da comunidade escolar.

Dessa forma, conclui-se que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência visa promover a “inclusão plena” na esfera educacional, a partir do aprimoramento dos sistemas educacionais e garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem do deficiente. É uma lei que veio para somar os nossos esforços, que utiliza a oferta de serviços e recursos de acessibilidade como principal arma para eliminar as barreiras.

1.4.6 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

Por fim, especificamente relacionada aos sujeitos desse ensaio, temos a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que visa estabelecer a proteção dos direitos dessas pessoas, pautando também as diretrizes para sua consecução.

O termo utilizado agora é **Transtorno do Espectro Autista** e não “Transtorno Global do Desenvolvimento” e a pessoa com TEA também é reconhecida como pessoa com deficiência, diferente do que foi visto na LDB e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta lei cita três parâmetros para considerar uma pessoa com transtorno do espectro autista: deficiência persistente e significativa da comunicação; deficiência

persistente e significativa da interação social; e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

As diretrizes são voltadas basicamente para formulação de políticas públicas para pessoas no espectro autista, valorizando o controle social. Os focos giram em torno da atenção integral à saúde, inserção no mercado de trabalho, informação pública sobre o autismo, incentivo à formação de profissionais especializados e ao estímulo de pesquisas científicas. (BRASIL, 2012)

Quanto aos direitos, a pessoa com autismo tem direito a: vida digna; integridade física e moral; livre desenvolvimento da personalidade; segurança; lazer; proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; atenção integral às suas necessidades de saúde; moradia; mercado de trabalho; previdência e assistência social e educação e ensino profissionalizante.

Na tentativa de aprofundar os direitos relativos à educação, descobre-se que estes estão em minoria. Dessa forma, a lei cita apenas dois artigos específicos sobre educação, um garantindo direito a acompanhante especializado nas classes comuns de ensino regular (quando comprovada necessidade) e outro instituindo multa à autoridade escolar que recusar matrícula de aluno com Transtorno do Espectro Autista. (BRASIL, 2012)

A questão da discriminação é uma pauta presente na lei, quando esta institui o direito à proteção contra abuso e exploração, reforçando, em seu art. 4º, que a pessoa com autismo "não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo de deficiência".

A partir da discussão histórica e legal apresentada acerca do movimento inclusivo, pode-se dizer que a concepção de inclusão que temos hoje é uma resposta a um "grito de socorro do passado", no qual as pessoas com deficiência eram invisíveis em virtude de suas especificidades. Hoje, o cenário é outro, a inclusão se tornou direito e as práticas do passado, como a discriminação e violência, passaram a ser combatidas, inclusive na forma de leis.

Por meio dos dispositivos legais que vimos, as crianças com autismo possuem leis, decretos, declarações e convenções que embasam o seu direito de inclusão. Isto é uma grande proteção para essas pessoas, pois quando qualquer item dos dispositivos legais não estiver sendo executado, o seu cumprimento poderá ser cobrado junto às autoridades competentes, pois não se trata de um "favor" ou

caridade. Nesse sentido, conclui-se que a discussão acerca da inclusão é, acima de tudo, uma discussão política, que tem influência em todos âmbitos sociais como saúde, informação, comunicação, moradia, lazer e educação.

CAPÍTULO 2 - HISTÓRICO E CONCEITO DE AUTISMO

O autismo é parte deste mundo, não um mundo à parte.

Educando en la vida

Um dos principais aspectos que refletem na inclusão de crianças com autismo na escola é a própria palavra *autismo*. É necessário compreender que o autismo não é uma doença ou algo que faz com que o sujeito volte-se tanto para si mesmo que se torna impenetrável. Quem tem autismo, assim como qualquer um de nós, tem também opinião, prazeres e desprazeres.

Para adentrarmos no conceito de autismo, é preciso voltar para uma época em que este termo ainda não era conhecido como ouvimos falar hoje. Através desta “viagem no tempo”, iremos nos deparar com alguns personagens além dos autores, que são as crianças que ajudaram a construir o conceito de autismo. Posteriormente encontra-se a etiologia do autismo e suas principais áreas de manifestação: comunicação, sociabilização e comportamento.

2.1 O que há por trás do conceito de autismo?

Primeiramente, o termo autismo foi utilizado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911. Ele nasce como um sintoma secundário de esquizofrenia, mais especificamente o “pensamento autístico” do esquizofrênico, caracterizado como “um retraimento severo em que o paciente se fecha em seu próprio mundo”. (ABRÃO e MARFINATTI, 2014)

Dessa maneira, Bleuler definiu como “barreira autística” um interesse exacerbado do esquizofrênico mais pelo mundo interior do que pelo mundo exterior, caracterizando a criação de um mundo próprio e impenetrável (CAVALCANTI e ROCHA, 2007). A respeito da origem do autismo estar atrelada à esquizofrenia, Schwartzman (2003) reforça: “Devemos deixar claro que não há qualquer semelhança entre o autismo infantil e a esquizofrenia, e que a presença de autismo não torna a criança suscetível a apresentar a doença quando mais velha”.

Outro marco na história do autismo foi Melanie Klein, em 1930. Foi graças a ela que a clínica psicanalítica teve seu primeiro registro de autismo, um personagem

chamado Dick, de quatro anos de idade, cujas características corresponderiam atualmente ao diagnóstico de autismo infantil (ABRÃO e MARFINATTI, 2014). Entretanto, Dick fora inicialmente diagnosticado como demente precoce pelo seu psiquiatra Dr. Forsyth, que encaminhou o menino a Klein para tratamento psicoterápico. (TAFURI, 2003)

Ao longo das sessões, Dick demonstrou uma série de comportamentos que chamaram a atenção de Klein, dentre eles: falta de interesse por brincadeiras, ausência de contato visual, articulação de sons incompreensíveis, repetição de ruídos, falta de afetividade com pessoas de convivência diária, pouquíssimo vocabulário, fala desconexa, ausência de contato com o meio externo, fascínio por objetos específicos (trens, estações, maçanetas) e falta de interesse pela aprendizagem (TAFURI, 2003).

Tendo como base a análise dos comportamentos citados acima, Klein percebeu ao longo das sessões que o caso de Dick se diferenciava dos conceitos de Bleuler de esquizofrenia. Como tratamento, Klein resolveu partir do interesse maior de Dick como meio de aprendizagem, formulando jogos de trens e estações. E foi assim que Dick adquiriu maior interesse pelas pessoas e pelos brinquedos e enriqueceu seu vocabulário. Ao sintetizar estes avanços, Klein conclui que “Dick havia adquirido a possibilidade de expressar seus desejos: ser compreendido, amado, desejado, sentimentos que antes eram nulos”. (TAFURI, 2003)

Entretanto, foi o Dr. Leo Kanner, em 1943, o primeiro a publicar uma investigação mais detalhada sobre o autismo. Kanner foi um médico austríaco naturalizado americano, autor do renomado artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, que renovou o termo antes utilizado por Bleuler para descrever um dos sintomas da esquizofrenia. Kanner se dedicou aos estudos e à pesquisa de crianças cujos comportamentos eram peculiares e estranhos, caracterizados por estereotípias e dificuldade de relacionamento interpessoais. (CAVALCANTI e ROCHA, 2007)

Embora Kanner tenha sido o pioneiro na constituição do autismo como uma patologia, outro psiquiatra, Hans Asperger, formado em medicina em Viena, expôs quadros clínicos semelhantes, no que se refere à perturbação existente no contato afetivo (ABRÃO e MARFINATTI, 2014). Asperger, em 1944, formulou sua tese de doutorado “Psicopatia Autística”, que consistia em um estudo de crianças com características semelhantes às de Kanner. (SCHWARTZMAN, 2003)

Entretanto, a obra de Asperger demorou muitos anos para ser amplamente lida, pois na segunda guerra mundial não havia comunicação entre as comunidades

científicas dos Estados Unidos e da Europa e o fato da obra ter sido escrita originalmente em alemão também dificultou sua divulgação (SCHWARTZMAN, 2003) (MELLO, 2007). Deste modo, com os dois coincidentemente tendo escrito os sintomas de autismo na mesma época (Kanner em 1943 e Asperger em 1944), é justo atribuir aos dois a identificação do autismo. (SALLE; SUKIENNIK; SALLE; ONÓFRIO; ZUCHI, 2002)

Kanner direcionou sua prática com a ajuda de onze crianças, oito meninos e três meninas, que haviam sido encaminhadas ao serviço psiquiátrico do Hospital John Hopkins com quadros de autismo, obsessividade, estereotípias, ecolalia, demência precoce, surdez e deficiência mental, algumas ainda apresentando altas habilidades e memória excepcional. Porém, estes diagnósticos eram inadequados, pois aquelas crianças apresentavam sintomas diferentes de todos outros materiais que haviam sido publicados a respeito de doenças mentais na primeira infância da época. (TAFURI, 2003) (ORRÚ, 2012)

O caso que mais ganhou atenção foi o de Donald, um menino de cinco anos de idade que fora encaminhado a Kanner em 1938, em razão de suas especificidades como as listadas abaixo:

Parece que se basta. Não mostra afeição quando acarinhado. Fica indiferente às idas e vindas das pessoas e nunca parece contente em ver o pai, a mãe ou um companheiro de brincadeiras. Parece quase se fechar em sua concha e viver no interior de si mesmo (...). Aos dois anos, adquiriu a mania de girar cubos, panelas e outros objetos circulares. (...) Estava sempre feliz e ocupado em se distrair sozinho, mas ficava irritado quando era incitado a brincar de determinadas coisas (...) quando incomodado, tinha acessos de raiva destruidores. (...) Demonstrava tal distração que ficava completamente alheio a tudo o que se passava ao redor. Parece constantemente imerso em pensamentos profundos, sendo quase necessário romper uma barreira mental entre sua consciência e o mundo externo para obter atenção. (KANNER, 1943, p. 113 - 114)

Através das características apresentadas acima, interpreta-se que Donald apresenta como sintoma primordial o isolamento autístico, por não demonstrar afeição com pessoas de convivência diária e parecer se retrair em seu mundo singular, além dos comportamentos repetitivos e restritivos.

Também é possível perceber estas características em outros casos observados por Kanner, como o de Paul, Frederick, Virgínia, Richard e Elaine, de 5, 6, 10, 3 e 7 anos de idade respectivamente. Paul “nunca levantava os olhos para se

relacionar com as pessoas, tratava-as — ou melhor, tratava as partes do corpo dessas pessoas — como objetos”. Frederick “agia como se as pessoas não estivessem lá (...) normalmente as pessoas eram um incômodo para ele”. (KANNER, 1943)

Virgínia “retrai-se em si mesma, isolando-se dos outros. Parece estar em seu mundo, esquecendo de tudo, exceto do centro de interesse de presente situação”. Richard “obedece às ordens como sente-se, mesmo sem ver a pessoa que fala (...) e apesar de fazer ruídos, não fala nenhuma palavra reconhecível”. Com Elaine, “suas falas nunca são acompanhadas por expressões do rosto nem gestos (...) suas falas raramente têm valor de comunicação (...) e exige que a mesma rotina se repita constantemente”. (KANNER, 1943)

Vale ressaltar que Kanner, ao conceituar o autismo, destacou como sintoma primordial e elemento central o “isolamento autístico”, característica que estaria presente desde o nascimento, caracterizando então um distúrbio inato (LABOYER, 1995). Juntamente com a tendência primordial de isolamento, ele também descreveu as dificuldades de comunicação, os problemas comportamentais e as atitudes inconsistentes, como apresentado abaixo:

O distúrbio fundamental mais surpreendente, “patognômico”, é “a incapacidade destas crianças de estabelecer relações” de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas. (...) Existe, inicialmente, um **fechamento autístico extremo** que, sempre que possível, faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo o que lhe vem do exterior. (KANNER, 1943, p.156, grifo do autor)

Neste momento em que conhecemos um pouco mais das crianças que contribuíram para formulação do conceito de autismo, como Dick e Donald, evidencia-se a necessidade de se fazer um paralelo entre Klein e Kanner:

Tanto Klein quanto Kanner pensaram em um distúrbio psicopatológico precoce, que poderia ser a primeira manifestação da esquizofrenia infantil, mas com uma diferença básica e fundamental: Klein, ao refletir sobre o ego de Dick, presenciou o isolamento extremo passível de ser interpretado e compreendido na relação analítica com o garoto. Assim, Dick pôde encontrar condições terapêuticas para a cura. Kanner, por sua vez, persistiu em uma visão totalmente voltada para o cérebro das crianças observadas. Ele considerou o isolamento das crianças autistas “**extremo**”, “**inacessível**”, “**impenetrável**”, sem chances de ser atingido terapêuticamente pelas técnicas conhecidas. Ademais, o autismo infantil precoce foi considerado por ele uma síndrome organicamente determinada, crônica e incurável. (TAFURI, 2003 p. 116, grifo nosso)

Asperger também se dissocia dos preceitos de Kanner neste aspecto, que ao invés de ver um prognóstico mais sombrio para estes pacientes, acreditava que eles responderiam melhor ao tratamento, tanto que os pacientes descritos por ele apresentavam um rendimento superior ao daqueles descritos por Kanner. (SALLE; SUKIENNIK; SALLE; ONÓFRIO; ZUCHI, 2002)

A partir das constatações a respeito dos três estudiosos (Kanner, Klein e Asperger), há uma crítica a Kanner devido à valorização que este autor deu à impossibilidade de comunicação, linguagem e contato afetivo. Das onze crianças observadas, oito adquiriram a habilidade de falar, porém Kanner (1943) escreve que “em nenhuma das oito crianças a linguagem servia para transmitir mensagem aos outros”. Cavalcanti e Rocha (2007) acreditam que ele negava a capacidade das crianças se comunicarem, pois quando estas obtinham algum avanço, este era considerado como uma mera combinação de palavras ouvidas e repetidas “como se a criança fosse um papagaio”.

Dessa maneira, em uma visão mais pessimista, ele condicionou o futuro dessas crianças às suas limitações autísticas, vistas como uma muralha impossível de ser quebrada para dar acesso aos avanços. No trecho abaixo temos um exemplo de como este pensamento repercutiu, inclusive no âmbito familiar:

Uma rápida incursão na lista dos traços tomados como sintomas indicadores do autismo no campo da psiquiatria infantil nos levaria a concluir **que essas crianças não são gente**, pois não têm linguagem, não falam e quando falam são papagaios: suas falas são repetitivas e não têm sentido, não mantêm relações com as pessoas e nem com o mundo, não mantêm contato afetivo, não reconhecem seus próprios pais, não apresentam movimentos antecipatórios, não olham, não, brincam, não dormem, não comem, não entendem... (...) Duvida-se da pertinência do diagnóstico de autismo quando uma dessas crianças obtém êxito no tratamento psicanalítico, pois, afinal, “**autista de verdade**”, rezam as crenças, são aqueles que, mesmo em tratamento intensivo, não obtêm nenhuma melhora. (CAVALCANTI; ROCHA, 2007, p.55-56, grifo nosso)

A partir dessa série de críticas aos sintomas indicadores de autismo, percebe-se o quanto estas concepções teóricas podem influenciar o lugar que ocupa o ser em estruturação autística no imaginário cultural das pessoas, pois ao estudar as teorias por trás do conceito de autismo, infere-se também o que significa de fato o termo “autista de verdade” utilizado para rotular muitas crianças, como se estas fossem desprovidas de capacidade de aprendizado.

Em contrapartida, Klein prova que as crianças com autismo podem alcançar resultados positivos, como relatado com Dick, que ao final do tratamento se interessou mais pelos brinquedos e como consequência ampliou o seu vocabulário. Os avanços obtidos por Asperger, cujos pacientes apresentavam rendimento superior aos de Kanner, também podem servir de exemplificação para constatação de que crianças diagnosticadas com autismo podem sim obter avanços significativos por meio de tratamento terapêutico.

Cavalcanti e Rocha (2007) questionam as contribuições deixadas por Kanner para a clínica do autismo, caracterizando a “teoria da clínica” de Kanner como equivocada, submetendo a clínica do autismo às descrições psicopatológicas que enfatizam o que a criança não tem, ou seja, as impossibilidades da deficiência. Abaixo, encontra-se uma destas consequências:

Por outro lado, não devemos nos surpreender se, no momento em que Kanner afirmou que as crianças autistas não estabeleciam contato afetivo, entendeu-se e se passou a aceitar que elas eram desprovidas de qualquer sentimento e da capacidade de sentir. Talvez por isso será tão frequente que as expressões de sentimentos como raiva, alegria ou tristeza, sejam geralmente interpretadas como mal-estares físicos. Os pais e profissionais, obliterados por essas ideias, não conseguem se implicar nem reconhecer as demonstrações de afeto das crianças. (CAVALCANTI; ROCHA, 2007, p.48)

Nesta perspectiva, se o profissionais da educação utilizarem os preceitos de Kanner como uma lei inviolável, estarão colocando uma venda em seus próprios olhos, fazendo com que não reconheçam a demonstração de afeto destas crianças ao interpretá-la como mero sintoma físico.

2.2 Autismo não é um rótulo!

Primeiramente, antes de vermos a definição de fato, é preciso nos policiarmos para não construirmos um modelo de “ser autista”, de modo a reconhecer a singularidade de cada criança, que antes de ser autista, é um ser humano, como nós, dotado de potencialidades, dificuldades, desejos, necessidades e particularidades. Dessa maneira, ao estudar as características a serem vistas nos parágrafos seguintes, devemos ao invés de restringir o nosso olhar, ampliá-lo, a fim de enriquecê-lo:

Quando se ouve a palavra "autismo", logo vem à mente a imagem de uma criança isolada em seu próprio mundo, contida numa bolha impenetrável, que brinca de forma estranha, balança o corpo para lá e para cá, alheia a tudo e a todos. Geralmente está associada a alguém "diferente" de nós, que vive à margem da sociedade e tem uma vida extremamente limitada, em que nada faz sentido. Mas não é bem assim. Esse olhar nos parece estreito demais: quando nós falamos em autismo, estamos nos referindo a pessoas com habilidades absolutamente reveladoras, que calam fundo na nossa alma, e nos fazem refletir sobre **quem de fato vive alienado**. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 05, grifo nosso)

Estes pensamentos de que as pessoas com autismo são "impenetráveis", "inacessíveis" e desprovidos de sentimentos, inspiraram metáforas que circundam a vida dessas crianças e seus familiares, tais como: tomadas desligadas, conchas, fortalezas vazias, carapaça, ovo e buraco negro. Tais metáforas são terríveis, pois são pautadas como se o mundo psíquico dessa pessoa fosse desvitalizado e despovoado, como se estas crianças fossem seres indignos de subjetividade, desejos, fantasias e relacionamento com o mundo, mesmo que este mundo seja visto de uma maneira diferente. (PINHEIRO, 2001) (CAVALCANTI e ROCHA, 2007)

2.3 Mas afinal, o que é autismo?

Seguindo agora para o conceito, o autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa *por si mesmo*. É um termo usado para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo. Em razão desta centralização, infere-se que estas pessoas possuem uma subjetivação singular, estabelecendo contatos e comunicação a sua maneira. (ORRÚ, 2012) (CAVALCANTI e ROCHA, 2007)

O autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento, partindo da premissa de que desenvolvimento é o conjunto das aquisições que definem e organizam a relação de um ser humano com o mundo em que vive. Admite-se que o autismo deva ser entendido como uma síndrome e não como uma doença específica, pois é um conjunto de sinais e sintomas que podem ser determinados ou estar associados a uma grande variedade de condições diversas (SCHWARTZMAN, 2003). Dessa maneira, tem-se como definição de autismo:

O autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por um quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade; este quadro é, possivelmente, inespecífico, e representa uma forma particular de reação do sistema nervoso central frente a uma grande variedade de insultos que podem afetar, de forma similar, determinadas estruturas do sistema nervoso central em períodos precoces do desenvolvimento. (SCHWARTZMAN, 1997 apud SCHWARTZMAN, 2003, p.11)

Por vários anos, o diagnóstico de autismo foi muito confuso, de maneira que existiam diferentes significados para diferentes autores. Porém, este panorama começou a se modificar com o surgimento de critérios diagnósticos descritivos, como o DSM, CID e CIF.

Em 1993, na CID 10, editada pela OMS, foi criado o grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, onde se encaixou o autismo. Na CIF, também criada pela OMS, utiliza-se o termo autismo ao conceituar funções psicossociais globais do cérebro (OMS, 2004). Quanto ao DSM, em 1989, no DSM III - R, o autismo foi incluído dentro de uma categoria mais ampla de desordens, denominada de Distúrbios Globais do Desenvolvimento. E em 2013, surge o DSM-V, o mais atual, com uma nova categoria para o autismo: **Transtorno do Espectro Autista**.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53)

Pelo que se pode ver acima, entende-se que denominações antes separadas foram agrupadas em uma espécie de “guarda-chuva”, formando uma única denominação: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi em razão do DSM V que hoje as leis brasileiras utilizam esta denominação e não mais “Transtornos Globais do Desenvolvimento”. Assim, o DSM V propõe uma tríade de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Esta tríade se diferencia da tríade proposta anteriormente no DSM IV, em que os sintomas principais eram: déficit de Linguagem; déficits sociais; interesses e atividades restritos e repetitivos. (ARAÚJO e NETO, 2014)

Com base em dados da ONU (2015), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo têm autismo, sendo que, em crianças, é mais comum que doenças como o câncer, a aids e o diabetes. Em uma pesquisa realizada pelo CDC² (2014), os casos de autismo subiram para 1 em cada 68 crianças com 8 anos de idade em 2010. Em 2008, os números eram de 1 para cada 88 crianças, e em 2006, de 1 a cada 110 crianças.

Dentro das estimativas vistas acima, a incidência do autismo é maior em meninos do que em meninas, na proporção de quatro indivíduos do sexo masculino para cada um do sexo feminino, sendo que as meninas, quando diagnosticadas, costumam apresentar quadro clínico mais severo (MELLO, 2007). Mas, ao observar os dados expostos da incidência do autismo no mundo, porque este número aumentou tanto no decorrer dos anos? Jerusalinsky (2017) explica:

Quais as razões para tão surpreendente expansão? Vários fatos contribuíram para isso. A mudança de critérios diagnósticos: a supressão da categoria de "psicoses infantis" que implicou a migração de essas crianças para engrossar a população autista, a diversificação e aumento da quantidade de indicadores, a criação do conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que engloba crianças do mais alto ao mais baixo rendimento intelectual e com personalidades muito diferentes cujo agrupamento somente se justifica por partilharem da prevalência de automatismos mentais e comportamentais que dificultam severamente suas relações familiares e sociais. (JERUSALINSKY, 2017, p. 1)

Schwartzman (2003) considera que este aumento trouxe tanto vantagens quanto desvantagens. As vantagens foram a grande aceitação dos clínicos e estudiosos, que homogeneizaram os diagnósticos. Já as desvantagens foram em razão de que, por serem puramente descritivos, tornaram-se muito abrangentes e pouco específicos, gerando um aumento de casos diagnosticados, pois antes os critérios eram mais restritos. Além disso, também aumentam as probabilidades de quadros atípicos receberem o diagnóstico de autismo.

² Órgão próximo do que representa, no Brasil, o Ministério da Saúde.

2.3.1 Principais áreas de manifestação do autismo

As principais áreas de manifestações autísticas são denominadas: comunicação; sociabilização e comportamento. Estas áreas não se apresentam isoladamente, pois uma recebe influência da outra.

2.3.1.1 Comunicação

É por meio da linguagem que a criança realiza sua interação social e cultural no mundo, avançando em seu envolvimento social e construindo sua própria identidade. É na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das maiores dificuldades das pessoas com autismo, pois estes desenvolvem pouca habilidade para conversação. (ORRÚ, 2009)

A dificuldade de comunicação é caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal (MELLO, 2007). Ou seja, as crianças em estruturação autística tem dificuldade em interpretar tanto o sentido de palavras e frases, como o de gestos e expressões faciais.

Um bom exemplo é o do menino Donald estudado por Kanner (1943) que durante muito tempo interpretou a palavra "sim" como sinônimo do pai lhe colocar sobre os ombros, pois o pai havia lhe dito que só faria esta ação se ele falasse "sim". Só depois de meses o "sim" foi incorporado como termo geral de afirmação. Porém, devemos lembrar que apesar das pessoas com autismo possuírem uma função de fala diferenciada, o mesmo não deve ser associado a falta de inteligência. Donald respondia as perguntas a sua maneira, o que não permite dizer que ele não entendeu a pergunta. (CALAZANS e MARTINS, 2007)

Relacionado a isto, tem-se também a ecolalia. Esta se caracteriza por falas repetitivas sem a real intenção de comunicação, podendo ser imediata (repetição instantânea do que foi dito) ou tardia (repetição de eventos passados) (Mello, 2007). Nas minhas vivências com crianças com autismo, ouvia repetidas vezes frases de desenhos, músicas, *slogans* e expressões que ouviam com muita frequência, como "Aleluia", "senta" e "de mulher pra mulher...Marisa".

O contato visual fugaz e indireto também é frequente desde cedo, fazendo com que a criança tente decifrar o que está acontecendo por meio da boca, ombros e outras regiões do corpo, ocasionando uma dificuldade de compreensão dos contextos sociais, além de passar a impressão de desinteresse, como exemplificado no trecho abaixo:

Olhar nos olhos é o primeiro passo para mostrarmos intenção de nos comunicar. Porém, as crianças com autismo tendem a fazer pouco contato visual; esse funcionamento mental impede que elas foquem suas pupilas nos olhos dos coleguinhas. Tal comportamento é a primeira quebra nos protocolos dos costumes sociais, a primeira barreira para uma boa relação social. A grande maioria dos homens, com certeza, já ouviu suas esposas se queixarem: "Olhe pra mim quando eu estou falando!" É a forma que elas encontram de cobrar atenção exclusiva. Um indivíduo que não olha no olho do outro pode passar a falsa impressão de descaso ou de pouco interesse pelo interlocutor. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p.15)

Outro elemento associado à comunicação é o reconhecimento. Jerusalinsky (2012a) considera a função de reconhecimento como se fosse uma delicada e complexa operação de entrada no campo da linguagem, conferindo-lhe um valor fundamental: É a porta de entrada para o mundo propriamente humano. Nas crianças com autismo, encontra-se um déficit nessa função primordial de reconhecimento, causando uma falha nessa operação de entrada no campo da linguagem, falha que está aparente rigorosamente em todos os casos.

A forma que entendem o discurso da fala também influencia na maneira com que se comunicam, pois os mesmos têm dificuldade em interpretar as expressões do outro e duplos sentidos. A fixação por um determinado tema também influencia na comunicação, como exemplificado no trecho abaixo:

As pessoas com autismo tem dificuldade de perceber essas intenções do interlocutor, como por exemplo: "Ele está gostando ou não da conversa?", "Ele quer ir embora ou continuar conversando?", "Será que o tema lhe é interessante ou não?". Muitas vezes, ainda, elas não conseguem manter um diálogo coerente, voltando sempre aos assuntos de seu interesse. Tendem a monologar, não deixam as pessoas entrarem na conversa e não percebem as conseqüências dos seus atos, ao ficarem discursando sobre um único tema. (...) Sua forma **concreta** de ver o mundo impede essas crianças de identificarem sutilezas e questões subentendidas de um discurso. É muito comum elas perguntarem "o que ele quer dizer com isso?" ou não entenderem uma piada. Não inferem a intencionalidade de ironias e brincadeiras, nem as falas com duplo sentido. (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 23, grifo do autor)

Resumindo, a fixação por temas específicos pode de certa forma restringir a comunicação da pessoa com autismo no âmbito social. Porém, se bem trabalhada, pode enriquecer o vocabulário da criança, como fez Klein, ao formular um jogo com os assuntos prediletos de Dick (trens e estações).

Uma das mais marcantes características das crianças com autismo é a questão metafórica. Por exemplo, uma criança diagnosticada com autismo que demonstra para seus pais que quer muito brincar na rua, porém já está escuro, pode receber como resposta do pai “pode tirar seu cavalinho da chuva!”, que é uma expressão que simboliza desistir de algo. Mas para esta criança poderia gerar questionamentos como “Que cavalinho? Não está chovendo...”. Ou seja, a incompreensão da intencionalidade do discurso pode comprometer a qualidade da comunicação.

2.3.1.2 Sociabilização

A dificuldade de socialização pode ser considerada a base dos sintomas de funcionamento autístico, sendo considerada a área mais prejudicada e evidente, em razão de dificuldades como a de interpretar os sinais sociais, as intenções do outro e regras sociais de determinado contexto. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012)

A falta de sociabilização também é em decorrência da dificuldade em relacionar-se com os outros e de compartilhar seus sentimentos, gostos e emoções. E quando conseguem algum contato social, não sabem exatamente como mantê-lo. Esta peculiaridade é gerada pelo fato de serem sensíveis, o que faz com que o contato social lhes pareça algo ameaçador, como se fosse um “mostro” a ser temido. E é por conta disso que encontramos muitas crianças com autismo brincando sozinhas e isoladas na hora do recreio. (MELLO, 2007) (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012)

A dificuldade de relacionamento social também está associada à dificuldade no uso da imaginação dessas crianças, o que repercute na formação de amizades na escola. Percebe-se nessas crianças brincadeiras pouco fantasiosas e uma exploração peculiar de objetos e brinquedos. Por exemplo, a criança pode apresentar maior interesse em brincar com a roda do carrinho do que com o carrinho em si, ou brincar de alinhar vários carrinhos em ordem. (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2015)

2.3.1.3 Comportamento

Encerrando a tríade proposta das principais áreas de manifestações do autismo, encontram-se as disfunções comportamentais, que basicamente se dividem em três: necessidade de uniformidade e rotina, interesses restritos e limitados e comportamentos repetitivos.

Quando se pensa em uma criança com autismo, uma das principais características divulgadas pela mídia é a organização, formando a ideia de que “pessoas autistas são super organizadas”. O que acontece é que essas crianças geralmente possuem necessidade de uma rotina fixa, pois como já foi mencionado, o desconhecido não lhes é muito convidativo. Em razão disto, evidencia-se uma tendência a criar rotinas, de modo que qualquer alteração nesta possa ser motivo de crises de raiva e desespero, como um objeto fora do lugar e um evento inesperado. Em decorrência desta rotina rígida e inflexível, estas crianças acabam ficando presas a determinadas formas de agir, como o itinerário e o posicionamento de objetos. (MOURA; CONCEIÇÃO; MIRANDA; BOURBON; RASGA, 2016)

Quanto aos interesses restritos e limitados, são interesses fixos em determinado tema ou objetivo, que acabam por restringir o leque de opções da criança. Por exemplo, a criança que tem um interesse enorme em aviões pode acabar deixando de lado outros temas que porventura também podem ser legais. Em contrapartida, eles costumam ser muito bons nos seus temas de interesse, podendo tornar-se até especialistas naquilo, como mostra o filme “*Rain Man*”, em que o personagem com autismo faz sucesso em jogos de cassino pela sua incrível habilidade com cálculos matemáticos. (SCHWARTZMAN, 2003)

Por último, os comportamentos repetitivos, que também são chamados de “comportamentos estereotipados” são uma série de comportamentos recorrentes como a ecolalia e o famoso “*flapping*” de mãos, que é quando criança balança as mãos na altura dos ombros como “se quisesse voar”. Outras ações são: girar o corpo sobre si mesmo, balançar o corpo para trás e para frente, caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos quando irritado ou entusiasmado, estalar os dedos, entre outros. (PIPA, 2008)

2.4 Etiologia do autismo

Ao aprofundar na literatura de Kanner (1943), interpreta-se um paradoxo nos seus discursos entre uma causa biológica ou adquirida. Inicialmente ele estabeleceu uma estreita relação entre as características dos pais dessas crianças e a etiologia do autismo, defendendo que as crianças observadas eram normais ao nascimento, porém apresentavam manifestações autísticas em decorrência de problemas ambientais, mais especificamente, de maternagem inadequada. Uma causa biológica para esta condição estava, segundo ele, totalmente fora de cogitação (SCHWARTZMAN, 2003). Esta constatação acabou gerando uma polêmica entre as mães, que sobre a acusação de que eram “frias” demais, organizaram-se e protestaram contra a ideia de que eram as causadoras do autismo dos filhos. (KUPFER, 1999)

Por fim, Kanner não conseguiu sustentar a ideia de que o autismo era adquirido e atribuiu como causa primordial o inato, desculpabilizando as mães (CAVALCANTI e ROCHA, 2007). O argumento era de que crianças tinham “defeitos” comportamentais tão precoces e severos que seria improvável que algo externo à criança pudesse comprometê-la tanto em tão pouco tempo, e que por pior que fosse a mãe, esta não teria tempo hábil para induzir um quadro de autismo. Diante desta constatação, Kanner sugeriu, sem muito entusiasmo, que a verdade seria a de uma causa biológica. (SCHWARTZMAN 2003)

Como o autismo é um transtorno do desenvolvimento cujos sintomas são diversos em níveis e combinações, as suas causas assim também são. Não há uma causa única a atribuir para a origem do autismo, pois provavelmente estas são múltiplas. Quanto aos problemas psicológicos, embora seja possível inferir que o autismo não seja causado por eles, estes não devem deixar de ser extremamente importantes, pois uma criança diagnosticada com autismo, que sofre com problemas psicológicos severos no ambiente em que vive, poderá ter seu quadro agravado, assim como um ambiente familiar adequado pode contribuir significativamente para a melhora do quadro. (SCHWARTZMAN, 2003)

Embora o autismo não seja, uma patologia, ao conversarmos sobre sua etiologia, logo também nos perguntamos: Autismo tem cura? Embora maioria da literatura prefira dizer que não há uma cura existente, Jerusalinsky (2012a), partindo do conceito de reconhecimento (entrada no campo da linguagem) explica que as

causas da ruptura de reconhecimento do autista³ são de diversas espécies e, em recorrência desta diversidade, seria necessário vincular condições e possibilidades de cura. Ao problematizá-las, uma me chamara bastante a atenção:

Declarar de início a inculpabilidade introduz a criança e sua família na armadilha de uma profecia auto-cumprida: nunca pode acontecer aquilo que nem se tenta fazer (se não se tenta a cura ela certamente não acontecerá e a “prova” da inculpabilidade estará estabelecida); se a tentativa de cura parte do reconhecimento de sua impossibilidade o que se espera e solicita da criança nunca excede o círculo do possível, ou seja, da persistência de sua patologia. (JERUSALINSKY, 2012a, p.67)

Partindo dessa premissa, pude ampliá-la para uma maior problemática, que seria a crítica ao pensamento de Kanner do autista estar imerso em um mundo próprio totalmente impenetrável e incapaz de fazer uso qualitativo da linguagem. Ou seja, se trabalharmos essas crianças partindo da premissa que já estão fadadas a um destino inalcançável e ausente de linguagem, realmente, poucas serão as chances do contrário acontecer, pois a melhora efetiva não estará no círculo do possível. (JERUSALINSKY, 2012a)

No decorrer deste capítulo, vimos a trajetória da palavra autismo e suas várias características. E nesta etapa do ensaio cabe citar uma frase de Teresa Campelo (s/d, apud PINHEIRO, 2001): “O que essas crianças têm? Vocês só dizem o que elas não têm!”. É uma pergunta intrigante e de difícil resposta. Mas arrisco-me a tentar: elas têm direitos perante todos setores da sociedade, alma, personalidade, gostos, desgostos, defeitos, qualidades, vontades, sonhos, medos, talentos e mais uma série de características da espécie humana. Pois, se temos tudo isso, porque elas não teriam?

³ O termo “autista” ao invés de “com autismo” foi mantido em algumas referências, a fim de respeitar o texto original desses autores.

CAPÍTULO 3 – AS CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA

Crianças são como borboletas ao vento...algumas voam rápido...algumas voam pausadamente...mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda, cada uma é especial.

Alexandre Lemos

Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência.

Paulo Freire

Neste momento do ensaio, a partir do que já compreendemos sobre inclusão e autismo, vamos refletir acerca das crianças com autismo na escola. Este capítulo visa problematizar os aspectos que refletem na inclusão destas crianças, discorrendo acerca dos caminhos em que podem estar, os dispositivos de aprendizagem utilizados com estes estudantes e a exclusão disfarçada que vivenciam. Além disso, também há uma reflexão sobre do direito dessas crianças à infância e uma proposta de um ensino mais que especial.

Ao falar de educação e autismo, estamos falando de uma educação que atenda às especificidades desses sujeitos, pois eles estão situados na linguagem de forma diferente. Precisamos de uma educação que promova uma lógica de pertencimento. Para alcançá-la, tem-se três ações fundamentais: **educar** (fazendo com que a noção de espaço de Lei da escola e de socialização se instale); **significar** (emprestando sentido às suas singulares construções de linguagem e aprendizagem) e **armar enlace com o social** (marcando, sempre que possível, com a palavra, a aproximação do aluno com o social). (RODRIGUES, 2008)

Este último elemento, "armar enlace social", é de suma importância para a inclusão de crianças com autismo na escola, pois a escola também possui o papel de fazer laço social entre o "eu" e o "outro". Ao trabalhar este laço na escola, trabalha-se principalmente com duas das três áreas de manifestações do autismo: comunicação e sociabilização. Isto se deve ao fato de que é desde a linguagem que o ser humano se socializa com e até o outro e vai se constituindo como sujeito.

Porque se o autista não tem alguém em frente que tenta fazer com que ele possa escolher, que isso que ele tá fazendo tem um sentido, se não lhe reconhece uma possibilidade de criação, de significação, não somente de obediência e de comportamento mecânico, vais produzir alguém com comportamento mecânico que vai confirmar sua própria hipótese. Porque o cérebro humano é tão plástico que podemos fazer com que seja até lobo à humano. (...) Então a primeira condição para uma verdadeira inclusão da criança autista, a primeira condição é **supor nele um sujeito**. Esse é o primeiro passo para a inclusão. (JERUSALINSKY, 2012b, p. 9-10, grifo nosso)

Jerusalinsky (2012b), ao discorrer acerca das condições necessárias para inclusão de crianças em estruturação autística, destaca que o primeiro passo é supor nela um sujeito, para que ela se constitua como sujeito e sinta que tenha um significado da relação de mundo com outros. Se trata da criança com autismo entender ela mesma as razões de escolher um comportamento e não outro, ao invés de ser um fantoche que se movimenta de acordo com o ritmo da sociedade.

3.1 Caminhos

A inclusão escolar é uma política que busca reconhecer e trabalhar com qualidade as necessidades educacionais específicas de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Inseridos neste contexto estão as crianças com autismo, porém, embora a inclusão seja um direito, este se apresenta condicionado pelas especificidades da criança.

Como consequência deste pensamento, essas crianças ao serem inseridas na escola podem estar em outros caminhos que não ocorram na sala de aula comum na escola regular. É neste desvio de caminho que o termo “educação especial” aparece. A educação especial é a modalidade de educação na qual a pessoa com deficiência receberá um atendimento mais especializado, que justifica se sua existência na necessidade de algumas crianças precisarem deste atendimento:

Porém, não são todas as crianças e adolescentes com autismo que se beneficiam do ensino em salas comuns de escolas regulares, cada caso deve ser analisado individualmente pela equipe pedagógica e de saúde que acompanha a criança ou o adolescente. Alguns se adaptam bem à inclusão em escolas regulares, porém em salas menores, com suporte, ou até em salas especiais. Algumas crianças e adolescentes com autismo, geralmente, com outras deficiências associadas, se adaptam melhor à escolas especiais.

Depende das características individuais de cada um, do momento de vida e de desenvolvimento no qual que está. (CARTILHA DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO, 2011, p. 12, grifo nosso)

Desta maneira, na justificativa de atender melhor as características individuais de cada um, as crianças diagnosticadas com autismo podem estar em uma escola especial, instituição constituída apenas de estudantes com deficiência. Mas também há outro caminho no âmbito da educação especial em que muitas crianças com autismo se encontram: o das classes especiais. A classe especial é uma sala de aula inserida na escola regular, composta somente de alunos com deficiência, onde o professor capacitado utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados. (BRASIL, 2001)

Bueno (1993, apud CARNEIRO, 2006), defende que a educação especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, em razão de suas especificidades, apresentavam dificuldades na escola regular. Segundo este autor, ela nasceu para oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram **aprioristicamente** determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. Isto se exemplifica nos casos em que a criança vai “direto” para uma escola especial, pois como podemos saber sobre sua adaptação a uma classe comum do ensino regular se a criança nem chegou a vivenciá-la?

Resumindo, as crianças com autismo na escola nem sempre estão vivenciando uma inclusão ideal (completa e com qualidade), pois podem estar em diferentes caminhos de acordo com o grau de suas especificidades e da instituição. Ou seja, o direito a inclusão plena acaba se configurando como um direito condicionado. Porém, este condicionamento não impede uma postura inovadora e democrática na implementação dos dispositivos escolares:

Algumas escolas têm construído novas formas de intervenção junto às crianças e aos adolescentes com autismo ou psicose em seus percursos de aprendizagem. Práticas que fogem ao modelo tradicional de agrupamento, avaliação e acompanhamento. Práticas que consideram o ensino um a um, ensino de pares, coensino, inserção e inclusão em grupos de interesse e valorização dos conhecimentos prévios e concomitantes à escola. Escola com paredes que podem ser transpostas sempre que os educandos necessitarem um ou outro lugar. Metodologias construídas coletivamente e um mapa de dispositivos que organiza e não fixa, ainda mais, os processos em tempos, espaços ou sistemas. Escola com objetivo de mediar uma aprendizagem rigorosa, assim como promover o desenvolvimento social e orgânico. (RODRIGUES, 2012. p.77)

Ou seja, as crianças com autismo que se encontram em uma classe especial na escola regular ainda podem e devem ser incluídas a partir de onde estão, por meio práticas pedagógicas inclusivas pautadas nos valores do trecho acima, pois o direito à inclusão vai além da dimensão física, não se encerrando no caminho que a criança segue.

3.2 Os dispositivos de aprendizagem

Dentro da sala de aula, os professores que trabalham na educação especial partem de alguns métodos de aprendizagem para atingir seus objetivos pedagógicos. Os mais comuns são três: TEACCH, ABA e PECS. O primeiro, TEACCH, é um método comportamental desenvolvido nos Estados Unidos na década de 60. Ele parte de uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança com autismo, considerando pontos fortes e maiores dificuldades, de modo a formar um programa individualizado. (MELLO, 2007)

Este método tem como foco a organização visual e estruturação do ambiente pedagógico. É com base nele que frequentemente encontramos rotinas expostas em quadros e murais nas classes especiais. Estas são bem detalhada e ilustradas, para que a criança possa reconhecer as atividades de seu cotidiano e colocá-las em prática. Também é indicado não colocar estímulos demais na sala, como adereços nas paredes e brinquedos visíveis, para evitar distração (SCHWARTZMAN, 2013).

O ABA, segundo Schwartzman (2013), é um método comportamental, utilizado para reduzir os comportamentos inadequados e aumentar os desejados por meio de recompensas. A lógica é simples: quando a criança faz o que é desejado, recebe a recompensa, quando ocorre o contrário, não recebe.

Mello (2007), ao descrever o ABA, diz que a resposta adequada da criança deve ter como consequência a ocorrência de algo agradável para ela (recompensa), incentivando a criança a repetir a mesma resposta (a repetição é uma das bases desta metodologia). A autora reforça como objetivo primário a aprendizagem agradável para criança, e que o método visa ensinar habilidades que o aluno não possui, introduzindo-as por etapas.

Estas duas metodologias, TEACCH e ABA, possuem uma crítica em comum: “engessar” as crianças. Estas críticas giram em torno de que a rigidez destes métodos possam “robotizar” a criança, o primeiro com as limitações da sala de aula e o segundo

com o esquema de recompensas. Porém, os defensores destes métodos discordam, pois creem que ao interferir precocemente o máximo possível com estas abordagens, a criança se tornará mais independente. Neste ponto do ensaio, exemplificarei minhas indagações também a partir de alguns recortes trazidos dos meus diários de campo, referentes às minhas vivências do estágio curricular obrigatório (Projeto 4):

Na rotina dos alunos, fixada na parede, havia um momento chamado "relaxamento", também chamado pelas professoras como "momento ociosidade". É o momento em que as crianças deviam ficar sentadas na carteira, paradas (com postura ereta!), por um período de 15 a 30 minutos (utilizados pelas professoras para preencher a agenda). Não lhes era dado nenhuma revista ou brinquedo para se distraírem. Uma das professoras justificou o momento dizendo "Se eles não aprenderem a esperar, como vão fazer na fila de um banco? Na fila do mercado?". (Diário de campo, escola B, 26/04/2016)

O último método mais utilizado é o PECS, que é um sistema de comunicação por meio de figuras. Ele foi desenvolvido para apoiar a comunicação de indivíduos não verbais, e sua principal matéria prima são fichas quadriculares com imagens coladas em cima. O aluno é estimulado a formar pequenas frases com fichas, como: Eu quero (gesto de afirmativo) leite (imagem de um copo de leite); Não quero (gesto de negativo) passear no jardim (imagem de um jardim); Eu estou (foto do aluno) feliz (foto do aluno sorrindo). O objetivo é o aluno se expressar cada vez mais. Ele também pode ser utilizado com alunos verbais com dificuldades de fala, como no trecho abaixo:

Cada aluno possui seu caderno PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras), adaptado para suas principais vivências. Desta maneira, as imagens do Wendy por exemplo, não são as mesmas do João, pois os dois possuem gostos para comida, bebidas, passeios e filmes diferentes, então consequentemente as imagens são diferentes. As fichas iguais se resumem as instruções mais básicas, como higiene e rotina escolar. (...) Segundo a professora, que utiliza a metodologia há muito tempo, o PECS é uma ferramenta rica para a comunicação do aluno com dificuldade de fala, desde o aluno não oraliza nada até o aluno que fala pouco. No caso do último tipo de aluno, a metodologia deveria ser trabalhada tendo o foco na oralidade. (Diário de campo, escola B, 29/04/2016)

As críticas desse método giram em torno da possibilidade de atraso na fala, no caso das crianças que embora saibam falar, oralizem pouco. Uma das principais vantagens é o custo, pois sua confecção exige materiais simples como papel

emborrachado, papelão, imagens (que podem ser de fotografias ou de revistas) e velcro para fixar as fichas na prancha de resposta.

Embora estes três métodos sejam os mais vistos, também existem outros métodos que podem ser trabalhados com as crianças. Um deles é o Son Rise⁴. O princípio deste método é a aceitação da pessoa com autismo, a partir de uma visão de entusiasmo e esperança. Sua abordagem é mais prática, visando a participação ativa da criança em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças. O resultado esperado é a criança tornar-se mais aberta, receptiva e motivada para aprender novas habilidades e informações. É um programa que vai além da sala de aula, pois trabalha tanto as crianças como seus pais. (TOLEZANI, 2010)

Parecido com o Son Rise, há também o Floor time⁵, que consiste em brincar com a criança, levando-a a liderar os jogos e assim aprender a se comunicar e adquirir autoconfiança. A meta é a criança se tornar mais alerta, ter mais iniciativa, se tornar mais flexível, tolerar frustração, planejar e executar sequências, se comunicar a partir do corpo, gestos, linguagem de sinais e verbalização (INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL, s/d).

Há também dispositivos mais focados no aspecto biológico, como o método Padovan, da reorganização neurofuncional. Ele consiste numa espécie de recapitulação das principais fases (andar - falar - pensar) do desenvolvimento natural do ser humano, visando preencher eventuais falhas da Organização Neurológica original. Com o andar, recaptula-se os movimentos neuroevolutivos do sistema de locomoção e verticalização, com o falar, os movimentos neuroevolutivos do sistema oral, e com o pensar, a expressão dos sentimentos. Em resumo, o objetivo é fazer a pessoa cumprir o seu potencial genético (GURFINKEL e GROTTI, 2007).

Objetivando as crianças com autismo em todos lugares, há o SCERTS⁶, que tem como objetivo o desenvolvimento da comunicação e da regulação da emoção em diversos contextos sociais. Ele trabalha o social, as emoções, comunicação social e

⁴ Tradução literal: "ascensão do filho".

⁵ Tradução literal: "tempo no chão".

⁶ Social Communication, Emotional Regulation & Transactional Support. Em português: Apoio Transacional para Regulação Emocional e Comunicação Social.

as mudanças, objetivando que este aluno consiga conviver em diferentes ambientes. Professores, pais e profissionais são vistos como uma equipe (DOURADO, 2011).

Em resumo, existem vários dispositivos de aprendizagem que podem ser utilizados nas salas de aula onde se encontram crianças diagnosticadas com autismo, alguns com base no comportamento, outros na ludicidade, outros no biológico. Nas cartilhas sobre autismo, em que tanto pais quanto professores podem se inspirar, percebe-se uma ênfase maior nos três métodos mais utilizados (TEACCH, ABA e PECS). Estes são os únicos descritos com detalhes, os outros, quando mencionados, apresentam somente o nome e a tradução.

Em razão disto, infere-se que as cartilhas contribuem na frequência maior de métodos comportamentalistas nas salas de aula. A respeito disso, Rodrigues (2012) defende que crianças pequenas em posição muito particular na linguagem não podem ter uma intervenção pedagógica empobrecida simbolicamente ou pautada por uma rigidez comportamental.

Meus encontros com lasmin chegaram ao fim, pois ela voltou para o Rio de Janeiro com a família. Por um momento pensei “o que ela aprendeu aqui?”. Desde o início do semestre (estamos quase em dezembro) ela recebeu exatamente as mesmas atividades todos os dias. Quebra-cabeças de madeira e jogos de encaixe geométrico. Com o decorrer dos meses a aluna só executava as atividades depois de muita insistência, e com sempre com muita rapidez e facilidade. Passava maior parte do tempo explorando a biblioteca, que na prática era sua sala de aula exclusiva, pois não podia ir para sua sala de origem em razão de seu “mau comportamento” que poderia atrapalhar os outros três alunos da classe especial. (Diário de campo, Escola A, 30/11/2015)

A situação acima exemplifica a frase de Dewey (s.d. apud RODRIGUES, 2012): “Quando se afirma que um professor tem dez anos de experiência, dá pra dizer que ele tem dez anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes”. Crianças que recebem sempre as mesmas intervenções, tendem a movimentar pouco sua posição da linguagem. O educador deve ficar atento para atualizar seus métodos de ensino de modo a promover o desenvolvimento do aluno.

3.3 A exclusão disfarçada

Como vimos no início do capítulo dois, a exclusão era uma prática comum antigamente, na qual as pessoas com deficiência eram totalmente isoladas da sociedade. Atualmente ouvimos falar muito em escola inclusiva, porém, a exclusão ainda pode estar presente nas escolas, mas desta vez disfarçada de inclusão.

A base da exclusão disfarçada é a discriminação, que ainda é um dos maiores desafios no cotidiano escolar das crianças com autismo. Para as crianças com deficiência, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum. Dirigir nosso olhar para essas experiências de discriminação que ocorrem no ambiente educacional é importante, pois fomenta a reflexão sobre formas de combatê-las. (FERREIRA, 2009)

Embora as matrículas estejam aumentando na rede de ensino, as condições educacionais mantêm-se desiguais para os estudantes com deficiência terem sucesso escolar. Entre as razões para esta desigualdade, muitas estão diretamente relacionadas à discriminação vivida por eles durante a escolarização. Em outras palavras, o direito de “não ser discriminado” e de ter acesso aos recursos e aos apoios de que necessitam para estudar em condições de igualdade ainda permanecem a marca predominante da sua vida escolar. (FERREIRA, 2009, p.31)

Segundo o dicionário Houaiss (2015), discriminação significa ação ou efeito de separar, de pôr a parte. Ferreira (2009) divide a discriminação entre a visível e a velada. A visível é mais nítida e, geralmente, causa reprovação imediata por uma parte daqueles que presenciam. A velada, são atitudes que não são imediatamente aparentes, mas mesmo assim acabam se configurando como discriminação e, conseqüentemente, uma exclusão disfarçada, que é quando uma atitude é embasada em um discurso inclusivo, mas na prática se configura como exclusão ou discriminação. Dessa maneira, o conceito de exclusão disfarçada pode ser exemplificado com o relato abaixo:

*As duas professoras da classe especial me explicaram que no início do ano letivo escolheram uma turma comum da escola para que seus alunos participassem de todas comemorações. Hoje fomos em uma delas, uma festinha de aniversário. Ao chegar na festa, os alunos da classe especial ficaram no fundo da sala, afastados dos alunos da turma comum. No decorrer da festa, também permaneceram lá. Ao tentarem ir para outros lugares da sala para explorá-la foram repreendidos. **Não ouve interação dos alunos autistas com os alunos sem deficiência.** (Diário de campo, Escola B, 01/04/2016, grifo nosso)*

No trecho acima, as professoras, sob o pretexto de promoverem a inclusão destes alunos, os levavam para todas comemorações de uma classe comum. Porém, os alunos com autismo ficaram separados dos outros alunos o evento inteiro, como se estivessem de “enfeite” na sala. Se fugissem do “quadrado invisível” que as professoras traçavam como limite (discriminatório) para explorar a decoração da sala (e talvez interagir com outro aluno), eram repreendidos.

Bayer (2006) ressalta que na escola que pretende ser inclusiva não pode haver em seu espaço campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”. Tal ação acentua as distinções pessoais e mostra uma pedagogia muito inflexível face às necessidades educacionais específicas de alguns alunos.

Ainda sobre o caso acima, o educador deve compreender que não se deve reduzir o social ao corpo do sujeito. Em outras palavras, “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito”. (MACHADO, 2006)

Outro aspecto referente à inclusão das crianças com autismo é o sentimento de pertencimento que ela deve sentir em relação à escola. Ou seja, se sentir acolhida, pertencente àquele local, gostar de estar ali. Ao expor a criança a situações constrangedoras, como a descrita no trecho abaixo, o sentimento de pertencimento se distancia:

lasmin entrou na sala dos professores. E aí entra meu segundo desafio do dia: tira-la da sala dos professores. Havia cerca de 5 professores na sala e todos estavam bem incomodados com a presença da aluna, que entrou e deitou no sofá. De repente, todos os professores estavam ao redor dela, a fim de retirá-la da sala. Uma das professoras foi grossa e gritou com a aluna, segurando-a firme pelo queixo, obrigando-a a olhar nos seus olhos. Não adiantou. A professora da aluna chegou e utilizou uma técnica de apertar forte um ponto entre o dedo indicador e o dedão, falando “Eu aprendi essa técnica que dá certo com muitos, eles obedecem na hora. Também dá certo apertando perto da nuca”. Não funcionou. Somente um professor tentou falar com “jeitinho” com a aluna. Ele dizia carinhosamente: “Vamos para sala lasmin, o recreio acabou. Vamos, segura na minha mão. Eu não vou te puxar, você que vai segurar e vir”. Mas também não adiantou. Acabou que lasmin só saiu da sala quando quis, que coincidiu com o momento que todos deixaram de dar atenção para ela. (Diário de campo, Escola A, 15/09/2015)

A falta de compreensão dos profissionais da escola também reflete na inclusão destas crianças:

Hoje é dia de banho de mangueira. Os alunos de duas classes especiais, juntamente com uma classes comum, foram para o pátio a fim de se refrescar. Iasmin inicialmente não queria tomar banho, mas a Tia Genilva a convenceu e ela acabou se divertindo muito correndo atrás do jato da mangueira. Porém, a professora da outra classe especial, Tia Marly, teve que retirar sua turma do pátio, pois a diretora estava reclamando com ela a respeito dos gritos dos alunos. Ela se sentiu ofendida pois não eram seus alunos que estavam gritando, mas mesmo assim, segundo ela, “a culpa sempre cai para nós”. (Diário de campo, Escola A, 05/10/2015)

Ao associar acontecimentos ruins aos alunos diagnosticados com autismo, a palavra “autista” passa a ser vista com outros olhos tanto pela equipe pedagógica tanto pelos alunos sem deficiência. Isto dificulta que as crianças tenham uma boa relação interpessoal e também reflete na relação com outros professores e alunos nos momentos coletivos, como no recreio e final de aula.

Frequentemente as crianças diagnosticadas com autismo são tratadas como diferentes dos outros alunos, mas iguais entre si, como se fossem um bloco homogêneo: “Os autistas”. Rodrigues (2012) reforça que em uma escola que reconhece a diversidade humana, a diferença deixa de ser exceção e vira uma constante. Quando a escola realmente for de todos, ela não precisará ser “especial” ou “inclusiva”. Uma escola verdadeira acolhe, inclui, provoca, tutora, questiona e acompanha seus alunos em seus diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem.

3.4 Direito de ser criança

Os sujeitos deste ensaio estão situados na primeira fase da vida: a infância. É a fase do brincar, do lúdico em ação. Baptista (2006) situa a escola como o lugar da infância na sociedade contemporânea. **Ir à escola é equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da polis.** É o local de socialização onde as crianças com autismo vão ampliar as relações iniciadas na família.

Porém, quando esta criança chega na escola, é como se chegasse com ela uma lista de “coisas que eu ainda não sei”. E diante disto, inicia-se uma jornada pedagógica, repleta de conteúdos e exercícios, de modo a preencher todas as lacunas

vazias desta lista. Entretanto, no meio desta pilha de exercícios de matemática e português, podemos estar esquecendo algo: o brincar. Afinal, ainda são crianças!

Mas há quem afirme que é irresponsabilidade brincar com a criança porque existem coisas mais importantes a fazer. E esses argumentos tornam nossos currículos sérios e “carrancudos”, em nome da necessidade de adaptação rápida e da utilidade social. Dizem não ao prazer, ao brinquedo, para, por meio de métodos modernos e mais práticos, trabalhar e mais rápido vencer a deficiência. (BOATO, 2002, p.93)

BOATO (2002) considera que procurar meios para educar que desagradem a criança significa desrespeitá-la. E ver a deficiência antes de ver a criança também, pois “as deficiências, por maiores que pareçam, não as tornam diferentes, são crianças como qualquer outra. E criança é sempre criança, não importa a situação ou a deficiência”. Elas não são adultos em miniatura. Elas não precisam crescer para ser alguém⁷.

Pelo que eu pude ver, lasmin é uma criança muito energética, corre pra lá e pra cá feliz da vida. Segundo alguns funcionários da escola que viram a “luta” para trazê-la de volta para sala (o recreio havia acabado), a aluna mora em apartamento, e por isso fica tão afoita quando vê o pátio da escola. (...) Enquanto eu continuava tentando convencê-la a voltar para biblioteca por meio do diálogo, a Tia Genilva falava “O jeito é não soltar mais essa menina para o recreio... porque ela não volta e não dá mais pra trabalhar nada... por isso ‘tô’ pensando em dar o recreio dela emendado com a hora dela ir embora...”. Tia Marly quando ouviu, falou “Mas aí perde a graça... porque o bom do recreio é que ela socializa com as outras crianças... eu acho que não tem que dar o recreio em outra hora não, pensa bem...”. (Diário de campo, Escola A, 22/10/2015)

A criança acima tinha tanta necessidade de viver a intensidade do seu ser infantil, que lhe foi tirado o direito de brincar com as outras crianças justamente por isso. Se assim ela se sente feliz, não seria este o caminho para sua aprendizagem? Porque roubar das crianças o que elas são? Brincar também é coisa séria, a aprendizagem também pode estar pautada no lúdico. Maluf (2012, apud SILVEIRA) cita alguns benefícios da ludicidade: assimilação de valores; aquisição de comportamento; desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento;

⁷ Crítica à famosa frase “O que você vai ser quando crescer?”, que estimula a ideia de que a criança só poderá ser “alguém” quando estiver adulta e empregada, sendo que a criança já é alguém: ela mesma, com sua personalidade, temperamento e preferências.

aprimoramento de habilidades e a socialização. O último, socialização, é de grande valor no trabalho com essas crianças, pois a pouca interação social é uma das áreas de manifestação do TEA.

Rolim, Guerra e Tassigny (2008), inspirados em Vygotsky, ressaltam que a criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, repleta de significados, pois ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e fundamental para o desenvolvimento infantil, não é só entretenimento, é aprendizagem pura.

Rubem Alves (s/d), em seu texto "O melhor de tudo são as crianças", relata que estava em um congresso sobre educação na Itália, quando se deparou com várias crianças no local. E indagou "Se são as crianças que vão ser objetos da educação é absurdo pensar sobre o que se vai fazer com elas sem que elas sejam ouvidas", reforçando a importância de ouvir os sujeitos de nossa práxis educativa. E ele relata:

No congresso distribuíram um página com os "Dez Direitos Naturais das Crianças" que quero compartilhar com vocês. "1. Direito ao ócio: Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos. 2. Direito a sujar-se: Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras. 3. Direito aos sentidos: Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza. 4. Direito ao diálogo: Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas idéias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos. 5. Direito ao uso das mãos: Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo. 6. Direito a um bom início: Toda criança tem o direito de comer alimentos são desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro. 7. Direito à rua: Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem. 8. Direito à natureza selvagem: Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir. 9. Direito ao silêncio: Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas. 10. Direito à poesia: Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua." E aí eu pedi às crianças licença para acrescentar o décimo primeiro direito: "Todo adulto tem o direito de ser criança...". (ALVES, s/d, p.2)

Ao ler este trecho, é fundamental reforçar que as crianças em estruturação autística também tem os mesmos direitos. Ela pode ter um jeito diferente de sentir, olhar, experimentar, tocar... e mesmo assim se divertir à sua maneira. E partindo do

décimo primeiro direito proposto por Rubem Alves, os professores das crianças com autismo podem pautar seus dispositivos de aprendizagem no lúdico, tornando o processo de aprendizagem uma via de mão dupla.

E agora estamos entrando no último tópico deste ensaio. Neste ponto, faz-se necessário explicar a pluralidade de autores encontrada ao longo do texto. Circulei entre autores da psicanálise, a psicologia comportamental e o histórico cultural, e esta passagem por três vertentes teóricas representou para mim, como pesquisadora a compreensão da diversidade e complexidade que é tentar contextualizar o sujeito com autismo na escola, sendo mantida tal pluralidade pois ela representa o meu processo de encontro com o conceito.

3.5 Um ensino mais que especial

Inspiro-me em Boato (2002) para escrever este último tópico, educador e poeta que ensina a partir da poesia a singularidade do educar. Autor que defende que a deficiência não precisa ser vencida, derrotada, para que haja felicidade, pois ela não é a inimiga. Não podemos agir como se as crianças com autismo tivesse no corpo um demônio a ser exorcizado, e como se nós fôssemos os exorcistas que com nossos métodos e conhecimentos de Didática, Psicologia e Pedagogia pudéssemos tira-las do inferno e levá-las ao paraíso:

*Que quebrems nossos rótulos de exorcistas de demônios, de salvadores da pátria, de semideuses, que trabalham por puro amor, pacientemente, com pessoas que tiveram a má-sorte de nascer tão diferentes, tão deformadas, de donos do conhecimento que leva a um futuro melhor, **para sermos apenas humanos, companheiros de caminhada** nesse caminho que leva ao saber com sabor, ao prazer, à vida, à alegria. (BOATO, 2002, p. 40, grifo nosso)*

Trate-se de um cruzamento de caminhos. A escola tem seus objetivos, metas e desejos. E a criança também! E é entrelaçando estes dois caminhos que a aprendizagem significativa acontece. Ao considerar somente os objetivos da escola, formam-se “crianças-robôs que executam exatamente o que mando, rodopiam ao som da música que determino, submissas, escravas... inimigas”. A partir dessa reflexão, o autor oferece 7 propostas — as quais chamo de sementes — para que se nasça um ensino mais que especial: Respeito; Afeto; Amor; Brincar; Prazer; Autonomia; e Sabor.

A pedagogia precisa ter **sabor** para o educando matar sua fome de saber, de descobrir. Não se trata de preparar uma receita única válida para todos os alunos. Se trata do educador misturar os temperos e descobrir novos sabores, de proporcionar ao aluno o prazer de experimentar, e o direito de gostar e de não gostar também; pois se gosta do sabor do ensino, irá digerir bem e ficar forte. Se não, ficará no estômago pronto para ser colocado para fora a qualquer momento.

Ninguém merece comer o que não gosta. Assim como nenhuma criança gosta de receber um método que não gosta, que a fere. A felicidade no processo educativo também é importante. Boato (2002) pergunta: dar a um deficiente intelectual condições de ir ao banheiro sozinho ou trocar de roupa sem se atrapalhar e sem precisar de ajuda é importante. Mas será que ir ao banheiro sozinho ou trocar de roupa de maneira correta dentro da sua ausência de mundo o fará feliz?

A pedagogia precisa ter **amor e afeto**. Amor para sorrir quando a criança fizer uma nova descoberta, e para sorrir também para dar esperança quando ela não conseguir. Conteúdo é importante, mas é preciso mais que só o conteúdo, é preciso de envolvimento, para ensinar a criança a viver com prazer, a se amar com suas qualidades e defeitos, a trabalhar seus talentos para realizar seus sonhos. “Amar a criança é nunca negligenciá-la e saber seduzi-la para o jogo pedagógico, cativá-la, conquistá-la”. (BOATO, 2002)

A pedagogia precisa ter **respeito**, para conhecer a pessoa com deficiência e não só ler o laudo médico. Precisa ter **prazer** no processo, e não só quando a atividade termina... o dia termina...e o ano letivo termina. Precisa do **brincar** para garantir às crianças o seu direito, pois a criança é a reencarnação da alegria (não é por acaso que sempre conseguem se divertir independentemente do local ou situação). Precisamos dar **autonomia** às crianças para que elas voem com suas próprias asas e conheçam os sabores do mundo.

E por último, peço licença a Boato para propor mais uma semente: **União**. A inclusão escolar não se faz sozinha. Deputados(as), diretores(as), coordenadores(as), monitores(as), cozinheiros(as), zeladores(as), professores(as), pais, mães, vizinhos, amigos: sociedade. É união que dá força para que a árvore do “ensino mais que especial” mantenha suas raízes firmes frente às tempestades de preconceito e discriminação. Uma árvore que não escolhe quem usufrui de sua sombra, assim como o sol, a chuva e o vento não escolhem suas plantas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão é sair da escola dos diferentes e promover a escola das diferenças.

Mantoan

Este ensaio chegou ao fim, mas a história com a qual me propus refletir, não. Na verdade, este ensaio contempla somente um pedacinho dela, porque diferente dos contos de fada, essa história é real. Segundo a ONU (2015), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo têm autismo. Não são pessoas de outro mundo, elas estão aqui, no planeta Terra, com suas opiniões, necessidades e singularidades.

As crianças com autismo são pessoas em uma posição particular na linguagem, que possuem um modo próprio de organização psíquica, geralmente apresentando dificuldades de se comunicar e de se relacionar com o outro. Porém, embora tenham um jeito mais singular de enxergar e estar no mundo, ainda possuem potencialidades, dificuldades, desejos, sonhos, gostos, desgostos e outras características inerentes à diversidade humana.

Dessa maneira, não são seres desprovidos de aprendizagem. A escola deve reconhecer estes sujeitos como seres brincantes e oportunizar que estas crianças estejam junto com outro e aprendendo, repensando seus dispositivos de aprendizagem para que não sejam apenas pautados por métodos comportamentais (pois essas crianças não vivem só de rotinas e recompensas). É necessário combater a exclusão disfarçada, trabalhando a socialização dessas crianças e promovendo uma aprendizagem significativa que englobe respeito, amor, ludicidade, prazer, sabor e autonomia.

Embora existam vários dispositivos legais que pautam o direito à inclusão dessas crianças, os mesmos apresentam brechas que dificultam a concretização de uma inclusão plena e que justificam a separação destes alunos quase como uma consequência de suas próprias especificidades, sendo que não é responsabilidade do educando "conseguir" estar em uma classe comum do ensino regular, pois é a escola que deve se adequar pedagogicamente para receber as crianças com autismo. Entretanto, não deixam de ser dispositivos essenciais para nossa luta, pois não se trata de caridade e sim de um direito.

A inclusão não se basta na simples presença dos corpos desses educandos nas salas de aula. A Inclusão é um passo além. É um olhar humano. É um olhar de equidade. É um olhar de alteridade. É um olhar de totalidade (porque defende o direito de todos) e ao mesmo tempo de singularidade (pois considera as especificidades de cada um). E acaba sendo mais que um olhar, uma postura, um discurso. É ação, é prática, é justiça, é a celebração da diversidade viva.

Por fim, ter convivido com os protagonistas deste ensaio na minha formação acadêmica me trouxe muito mais do que qualquer texto poderia me oferecer. Proporcionou-me um olhar singular e múltiplo acerca do ensino especial e da necessidades dessas crianças de serem ouvidas e respeitadas. Dessa experiência, sobrou sede de conhecimento, desejo de justiça e gratidão.

PARTE 3 - PERSPECTIVAS FUTURAS

Tornar-me pedagoga propicia que novas oportunidades apareçam, elevando meus sonhos para outro patamar. A vida é um constante aprendizado, e por isso pretendo sempre continuar crescendo espiritualmente, academicamente e profissionalmente, pois:

Conhecimento não é aquilo que você sabe, mas o que você faz com aquilo que você sabe.

Aldous Huxley

REFERÊNCIAS

ALVES, RUBEM. **O melhor de tudo são as crianças**. (s/d). Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id131002.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro; NETO, Francisco. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. v.16, n.1. São Paulo, 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Huho Otto. “Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações pedagógicas.” In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOATO, Elvio Marcos. **A caminho de um ensino mais que especial**. 3ª ed. Brasília: Hildebrando e Autores Associados, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 18 mai. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo.** Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

_____. **Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: De itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: Múltiplas Perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo: construções e desconstruções.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CDC. **10 Things to Know About New Autism Data.** 2014. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/features/dsautismdata/>>. Acesso em: 27 set. 2016.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Cartilha Diretos da Pessoa com Autismo.** São Paulo: 2011.

DOURADO, Fátima. **Autismo e Cérebro Social.** Casa da Esperança, 2011.

FERREIRA, Windzy. "Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola." In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windzy; IRELAND, Tymothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO: 2009.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. "Inclusão: um panorama maior". In: MANTOAN, Maria e col. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

GOMES, Marcia. **Conhecimentos Pedagógicos com Estratégias de Coaching**. Brasília: Alumnus, 2016.

GURFINKEL, Viviane; GROTTI, Ariani. **Método Padovan de Reorganização Neurofuncional**. Disponível em: <http://site.prosinapse.com.br/wp-content/uploads/prosinapse_site/2016/12/sobrativivianegurfinkel.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

HOUAISS. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Método Floortime - para autistas**. S/d. Disponível em: <<http://www.institutoinclusao brasil.com.br/metodo-floortime-para-autistas/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do autismo**. 2 ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012a.

_____. Transcrição de mesa redonda: **Condições necessárias para inclusão das crianças autistas**. Instituto Langage e Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade da Faculdade de Educação da PUC-SP. São Paulo, 2012b.

KANNER, Leo. (1943). "Os distúrbios autísticos de contato afetivo". Trad. de Monia Seincman. In: Rocha, Paulina Schmidtbauer. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

KLEIN, Alexia. **Pessoa autista x Pessoa com autismo**. Autismo em tradução. S/d. Disponível em: <<https://autismoemtraducao.com/terminologia-e-outras-consideracoes/pessoa-autista-x-pessoa-com-autismo/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Psicose a autismo na infância: Problemas diagnósticos**. Estilos da Clínica. v.4, n.7. São Paulo, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LABOYER, Marion. **Autismo infantil: Fatos e modelos**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MACHADO, Adriana Marcondes. "Educação Inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando?". In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: Dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo**. Estilos da Clínica. v. 19, n. 2. São Paulo, mai./ago. 2014.

MELLO, Ana Maria. **Autismo: guia prático**. 2. ed. São Paulo, SP: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Associação de Amigos do Autista. Brasília: CORDE, 2007.

MOURA, Astrid; CONCEIÇÃO, Inês; MIRANDA, Natércia; BOURBON, Mafalda; RASGA, Célia. **O autismo**. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP: 2016. Disponível em: <<http://repositorio.insa.pt//handle/10400.18/3444>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução: Amélia Leitão. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

ONU. **Especialistas da ONU em direitos humanos pedem fim da discriminação contra pessoas com autismo**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/especialistas-em-direitos-humanos-da-onu-pedem-fim-da-discriminacao-contrapessoas-com-autismo/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Cartilha dos direitos da pessoa com autismo**. Comissão de defesa dos direitos da pessoa com autismo. Brasília, 2015.

ORRÚ. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PINHEIRO, Teresa. (2001). Introdução. In: CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo: construções e desconstruções**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PIPA. Projeto de Integração Pró-Autista. **Autismo**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.enkyo.org.br/publicacao/revista-autismo-d3c3/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. **A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: o desafio de desafiar a forma da formação de professores**. Revista Ciências & Letras, v. 01. Porto Alegre, 2012.

_____. Métodos, técnicas e recursos na educação de alunos com síndromes do espectro do autismo. In: KELMAN, Celeste Azulay. **Métodos, técnicas e Recursos na educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ed. da UnB, 2008.

ROLIM, Amanda; GUERRA, Siena; TASSIGNY, Mônica. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Revista Humanidades, v.23, Fortaleza: 2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

SALLE, Emílio; SUKIENNIK, Paulo; SALLE, Adriane; ONÓFRIO, Regina; ZUCHI, Adrianna. "Autismo Infantil". In: CAMARGOS JR, Walter (coord.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º milênio. Brasília: Minist Just, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

_____. **Conheça métodos mais utilizados no tratamento de pessoas com autismo**. Globo. 2013. Disponível em: <<http://glo.bo/15Px1xZ>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

SIMÃO, Antoinette. **Inclusão**: Educação especial - Educação Essencial. São Paulo: Cia dos Livros, 2010.

SILVA, Ana; GAIATO, Mayra; REVELES, Leandro. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVEIRA, Rafaela Cristina Laurindo. Ensaio: **Ludicidade na Criança com Paralisia Cerebral**. Rafaela Cristina Laurindo Silveira. Brasília: UnB, 2016.

TAFURI, Manfredo. **Dos sons à palavra**: Exploração sobre o tratamento psicanalítico da criança autista. Brasília : ABRAFIPP, 2003.

TOLEZANI, Mariana. **Son-Rise**: uma abordagem inovadora. Revista Autismo. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/son-rise-uma-abordagem-inovadora>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A. TERMO DE COMPROMISSO

CUIDADOS ÉTICOS – TERMO DE COMPROMISSO PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA

Esse é um termo de compromisso entre pesquisador e pesquisa. Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, estabelece-se vínculo entre o espaço educacional e o pesquisador para a realização da pesquisa de campo e sua posterior publicação.

Sendo um vínculo entre Rafaela Maira Oliveira Silva, formanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, do primeiro semestre de 2017, com a instituição escolar citada abaixo.

Fica aberto aos espaços e pessoas entrevistadas que a qualquer momento possam repensar sobre esse termo de compromisso e suspendê-lo. Porém espero que nosso encontro tenha sido tão enriquecedor e especial quanto foi para mim e que essa ajuda seja também um reconhecimento da singularidade desse encontro. Obrigada a todas e todos!

Nome do instituição educacional:

Assinatura:

_____ de _____ de 2017.

APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de Identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília, intitulado: As crianças com autismo na escola: Um olhar inclusivo

Pesquisador responsável: Rafaela Maira Oliveira Silva sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Telefone para contato: (61) 99978.5054

E-mail para contato: rafaelamaira.oliveira@gmail.com

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos R.G. _____

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao concordar, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação, penas com nome fictício, nos relatórios de pesquisa e publicações associadas. Concordo com a publicação dos materiais didáticos fotografados na pesquisa e com o uso dos demais dados coletados.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (a) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, R.G. nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Participante