



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

FORMAR PARA INCLUIR ALUNOS COM TEA

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2021, Analea Oliveira Marques



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Analea Oliveira Marques

Formar para incluir alunos com tea

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Arguente: Professora Doutora Paula Maria Mendes da Costa Neves

Orientador: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Dezembro, 2021

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho, em especial a minha orientadora, a professora Dra. Maria Madalena Baptista que aceitou me orientar e acompanhar e participou de cada etapa.

Aos meus pais e a minha madrinha que sempre me impulsionaram a estudar e valorizar cada conquista. Graças a eles consegui chegar em mais uma etapa.

A todos que participaram da pesquisa e que também fizeram parte da construção desse trabalho.

Formar para incluir alunos com TEA

Resumo

A formação de docentes para incluir alunos com TEA, é um estudo que reconhece a importância do desenvolvimento da criança autista e sua inclusão, no meio educacional, como um processo de extrema importância, por identificar que na escola interagindo com os colegas de sala de aula essas crianças terão a oportunidade de desenvolverem a aprendizagem. No desenvolvimento deste estudo foram seguidos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, realização de entrevistas, elaboração de uma brochura informativa e disseminação da mesma numa breve formação. Como reflexão final, se observou que os docentes, tendo por base os conhecimentos sobre o Autismo adquiridos pela brochura e a formação para apresentação da mesma, já se encontram numa melhor posição para de forma partilhada participarem ativamente na educação do aluno autista. No entanto, faz-se necessária uma melhora tanto na formação inicial quanto na formação continuada desses docentes. Melhora essa que permita conhecer, de maneira mais apurada, as características do TEA, ao mesmo tempo em que ajude esses profissionais a pensarem em estratégias que facilitem o processo ensino-aprendizagem desse público em específico. Ainda existem barreiras a serem superadas no contexto da Educação Inclusiva na Educação Infantil. São Muitos os estigmas em relação ao referido transtorno, como: medo e rejeição de familiares do convívio de suas crianças, sem deficiência, com aquelas com TEA. A parceria entre instituições de ensino e familiares é imprescindível, evitando mais uma barreira no contexto da inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Palavras-chave: Autismo, Inclusão escolar, Formação de professores

Train to include students with ASD

Abstract:

The training of teachers to include students with ASD is a study that recognizes the importance of the development of the autistic child and its inclusion, in the educational environment, as an extremely important process, for identifying that at school interacting with classmates these children will have the opportunity to develop their learning. In the development of this study, the following methodological procedures were followed: bibliographic research, interviews, elaboration of an informative brochure and its dissemination in a brief training. As a final reflection, it was observed that teachers, based on the knowledge about Autism acquired by the brochure and the training to present it, are already in a better position to participate actively in the education of the autistic student in a shared way. However, it is necessary to improve both the initial training and the continuing training of these teachers. This improvement allows them to know, in a more accurate way, the characteristics of ASD, while helping these professionals to think of strategies that facilitate the teaching-learning process of this specific public. There are still barriers to be overcome in the context of Inclusive Education in Early Childhood Education. There are many stigmas in relation to the aforementioned disorder, such as fear and rejection by family members of their children, without disabilities, with those with ASD. The partnership between educational institutions and the families of children with ASD is essential, thus avoiding another barrier in the context of including children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education.

Keywords: Autism, School inclusion, Teacher training

Sumário

INTRODUÇÃO	6
PARTE I - ENQUADRAMENTO DO PROJETO	9
1.1 Breve caracterização da instituição onde o projeto de intervenção decorreu	10
1.2 Justificação do projeto	12
PARTE II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
2.1 Fase 1 – Pesquisa bibliográfica: conceitos e ideias-chave	16
2.2 Fase 2 – Realização de entrevistas: levantamento de conhecimentos dos professores em relação ao Autismo	23
2.3. Fase 3: Elaboração de uma brochura informativa	28
2.4. Fase 4: Disseminação da Brochura informativa	51
2.5. Fase 5 - Realização de questionários aos professores (levantamento de opiniões face à brochura elaborada)	62
PARTE III - REFLEXÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE	73

Lista de abreviaturas

APA - Associação Americana de Psiquiatria

DSM-5 - Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais

ESL - segunda língua

MEC – Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PECS - The Picture Exchange Communication System

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma criança autista e conseqüentemente, a sua inclusão, no meio educacional é um processo de extrema importância, tendo em vista que é na escola interagindo com os colegas de sala de aula que essas crianças terão a oportunidade de desenvolverem a aprendizagem.

Para fundamentar o trabalho fizemos um estudo teórico acerca da criança com autismo – onde a tendência na definição de autismo é a de conceituá-lo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o desenvolvimento global infantil (VOLKMAR, LORD, BAILEY, SCHULTZ, & KLIN, 2004).

O ponto de partida do estudo baseou-se no diagnóstico e conseqüente necessidade de formação de docentes em educação inclusiva para melhor incluir alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) numa instituição de ensino denominada Maple Bear.

A motivação para o desenvolvimento deste projeto, surgiu a partir de uma experiência profissional em uma instituição de ensino bilíngue, onde tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de um aluno autista e da posterior leitura de informação sobre as potencialidades do bilinguismo na educação da criança com TEA.

Assim, a estrutura escrita da dissertação, está dividida em partes que articulam os momentos investigativos. Assim sendo, este Estudo está dividido em capítulos distribuídos em três partes, a saber: Parte I: Enquadramento do projeto, Parte II: Procedimentos metodológicos e Parte III: Reflexões finais.

A parte I, destina-se a uma breve caracterização da instituição onde o projeto de intervenção decorreu, assim como a justificativa da escolha da temática a ser abordada no projeto.

A parte II, engloba os procedimentos metodológicos, onde explana-se os métodos a serem utilizados no decorrer do estudo: a pesquisa bibliográfica: conceitos e ideias-chave e a realização de entrevistas: levantamento de conhecimentos dos professores em

relação ao Autismo; a elaboração de uma brochura informativa. A disseminação da Brochura informativa; e a realização de questionários aos professores, como levantamento de opiniões face à brochura elaborada.

Na parte III, expõe-se as reflexões finais onde explana-se os resultados identificados com a realização do estudo, assim como a identificação das limitações identificadas e as propostas para o desenvolvimento de formações futuras.

PARTE I - ENQUADRAMENTO DO PROJETO

1.1 Breve caracterização da instituição onde o projeto de intervenção decorreu

A Maple Bear pretende oferecer o melhor da educação bilíngue canadense, preparando para um mundo em que a imaginação, o raciocínio crítico, o multiculturalismo e a capacidade de integrar pessoas e disciplinas serão, cada vez mais, determinantes. São mais de 450 escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em 20 países ao redor do mundo.

No Brasil está presente em todas as regiões, com 145 escolas que não somente seguem, mas em muitos casos superam, as determinações do Ministério da Educação (MEC), e oferecem um ensino considerado de excelência a 30 mil estudantes em todas as regiões do País.

Para esta instituição, o bilinguismo é mais que dominar uma segunda língua: significa aprender a pensar em dois idiomas. O aluno aprende em um ambiente imersivo em inglês, desenvolvendo autonomia e confiança, tornando-se independente a partir de experiências *hands-on*¹.

O programa Maple Bear privilegia a observação, a resolução de problemas e a tomada de decisões, aplicando esse conceito a todas as disciplinas e áreas do conhecimento, como linguagem, matemática, ciência, tecnologia da informação, estudos sociais, música e artes. Como parte desse conceito, as salas de aula na Maple Bear são amplas, estimulantes e acolhedoras, repletas de materiais manipulativos e centros de aprendizagem.

A Educação Infantil não é apenas uma fase que as crianças trilharam apenas para passar o tempo. É o momento mais importante de seu desenvolvimento, elas começam a construir todas as bases para serem bem-sucedidas nos anos seguintes. O Programa de Educação Infantil Maple Bear utiliza espaços de aprendizagem onde são desenvolvidas atividades em grupos pequenos ou grandes. É disponibilizada uma grande variedade de centros de

¹ O conceito de *Hands-On* faz parte das metodologias ativas de ensino, que têm como princípio estimular uma participação mais dinâmica dos estudantes.

aprendizagem que atendem às diversas necessidades e interesses das crianças. A Maple Bear é um ambiente seguro onde se incentiva assumir riscos e onde os alunos veem a si mesmos como aprendizes capazes e competentes.

O programa é inspirado em 04 (quatro) elementos importantes para a completa aprendizagem:

- Aprendizado ativo;
- Ensino de idioma;
- Atividade planejada;
- Prática em sala.

Os professores da Maple Bear no Brasil são treinados nas mais atuais metodologias de ensino, baseadas em pesquisas na área educacional, recebendo formação em currículo, avaliação e gestão da sala de aula, por meio de *workshops* formais e treinamentos internos, que acontecem ao longo do ano, ministrados por educadores canadenses e brasileiros altamente qualificados. Além dos docentes, a instituição conta com auxiliares de sala de aula.

Este projeto de intervenção foi realizado da Escola Maple Bear, em São Luís/MA no ano de 2019/2020, tendo abrangido cinquenta docentes e dez auxiliares – 42 mulheres e 08 homens.

- 20 professores da educação infantil - 12 formados em letras e 08 em pedagogia;
- 20 professores do ensino fundamental - 03 formados em história, 07 formados em letras, 02 em matemática, 06 em pedagogia, e 01 em jornalismo e 01 em psicologia;
- 10 professores do ensino médio - 01 formado em engenharia da computação, 04 em letras, 02 em matemática e 02 em história e 01 literatura.

1.2 Justificação do projeto

Os docentes da Maple Bear recebem treinamentos diversos, no entanto, através de conversas informais, fomos constatando as dificuldades enfrentadas pelos mesmos no processo de ensino de crianças com TEA.

Segundo Coll, Marchesi, Palacios (2004), dados sobre a realidade da implantação da inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular apontam dificuldades do professor em atendê-los, por não terem nenhuma capacitação na educação especial.

Com os depoimentos, compreendemos a importância de uma formação, pois os alunos com TEA, a cada ano, tornam-se mais frequentes no ambiente escolar, devido às políticas de educação inclusiva. No entanto, muitos professores, interpretam ou confundem sobre a caracterização do espectro autista com base no desenvolvimento cognitivo e estereótipos sociais atípicos. Quando, no entanto, são variáveis distintas que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que poucos alunos com autismo estão matriculados em escolas, sejam elas regulares ou especiais, ou muitos alunos com autismo foram enquadrados em outras categorias, como a de condutas típicas, que representa 12,4% das matrículas, ou mesmo na de deficiência mental que representa 43,4% (MENEZES, 2012). Motivo pelo qual a escolarização de alunos com autismo seja cada vez mais pesquisada e refletida. Por mais que o crescimento nas matrículas ainda não alcance o ideal, fica claro que tem ocorrido e com o tempo ficará cada vez maior.

Diante do exposto, a reflexão sobre os efeitos da mediação pedagógica na inclusão de alunos autistas com necessidades educacionais especiais no ensino comum, necessita cada vez mais de aprimoramento, para efetiva aplicação nas escolas, como um instrumento educacional que auxilie na efetivação da inclusão escolar de qualidade, pautada nas necessidades educacionais especiais destes alunos.

Defendemos a inclusão escolar de sujeitos com autismo, por acreditarmos e reconhecermos as vantagens que a escola comum pode trazer no desenvolvimento desses sujeitos e que o professor tem papel fundamental nesta evolução cognitiva.

PARTE II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Procedimentos Metodológicos

Neste trabalho, a adoção da pesquisa-ação como estratégia foi motivada pelo seu caráter propositivo, isto é, a produção de informações e conhecimentos de uso efetivo, inclusive no nível pedagógico (THIOLLENT, 2004), constitui-se como uma das principais razões que direcionam os pesquisadores a apontar a metodologia como possível promotora de melhores respostas ao atual cenário educacional.

Na pesquisa-ação o trabalho é desenvolvido com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles. Em outras palavras, a pesquisa-ação pode ser compreendida como uma forma de pesquisa para a Educação e não sobre a Educação (JESUS, 2008).

Podemos sintetizar os procedimentos metodológicos deste trabalho em cinco (5) passos sequenciais, tal como a figura 1 ilustra:

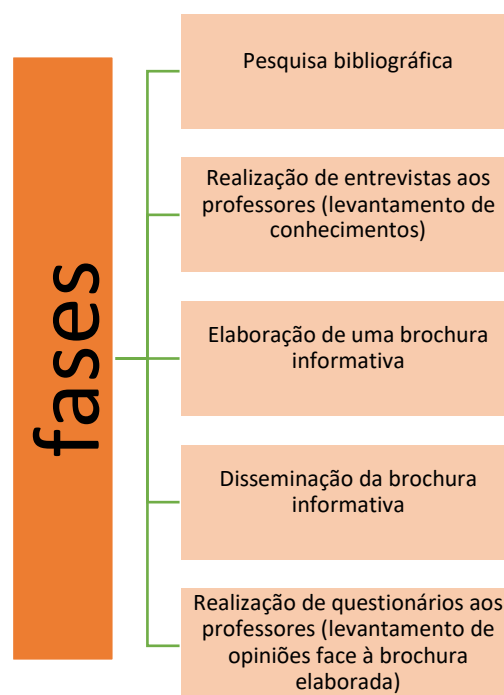


Figura 1 – Passos do Procedimento Metodológico

2.1 Fase 1 – Pesquisa bibliográfica: conceitos e ideias-chave

Na fase inicial, fase 1, tivemos oportunidade de fazer leituras relacionadas com o **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**, com a **inclusão de crianças com TEA** e ainda de verificar que, apesar de poucas, começam a haver algumas publicações sobre o **bilinguismo na educação de crianças autistas**.

Apresentamos imediatamente a seguir, de forma sucinta, os principais conceitos ideias-chave que retiramos das leituras efetuadas.

Segundo Kirst (2015)

O autismo é um transtorno no desenvolvimento que dura por toda a vida. Ele faz parte do espectro do autismo. (...) a palavra “espectro” é usada porque, embora todas as pessoas com autismo tenham três principais áreas de dificuldade em comum, sua condição vai impactá-las de maneiras muito diferentes. (p. 6)

Etimologicamente, a palavra Autismo tem origem no grego “autos”, que significa eu ou próprio e “ismo” que se refere a um estado, “temos a palavra Autismo, que também pode ser definida, em sentido mais lato, como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar absorvido em si próprio” (MARQUES, 2000, p. 25).

Existem três áreas de dificuldades que são comuns nas crianças autistas, chamadas, às vezes, de “tríade de dificuldades”. Segundo Kirst (2015). São elas:

1. Dificuldade na comunicação social: para as pessoas com transtorno do espectro autismo, a linguagem corporal pode parecer tão estranha quanto ouvir uma língua estrangeira desconhecida. As pessoas com autismo têm dificuldades com a linguagem verbal e não verbal. Muitas compreendem a linguagem de forma muito literal e acham que as pessoas sempre querem expressar exatamente aquilo que dizem. Algumas pessoas com autismo talvez não falem ou tenham uma fala bastante limitada. Geralmente entendem o que as outras pessoas lhe dizem, mas elas próprias utilizam meios alternativos de comunicação, como linguagem de sinais ou símbolos visuais.

2. Dificuldade na interação social: as pessoas com autismo, muitas vezes, têm dificuldade em reconhecer ou compreender as emoções e sentimentos das outras pessoas, bem como expressar os seus próprios sentimentos e emoções, o que pode dificultar a sua inserção na vida social.

3. Dificuldade com a imaginação social: a imaginação social permite-nos compreender e prever o comportamento das outras pessoas, entender ideias abstratas e imaginar situações que estejam fora de nossa rotina diária imediata. Dificuldade com a imaginação social significa que as pessoas autistas têm limitações em: compreender e interpretar pensamentos, sentimentos e ações de outras pessoas; prever o que vai acontecer a seguir ou o que poderia acontecer a seguir; compreender o conceito de perigo (...); participar de jogos e atividades imaginativos (...); preparar-se para mudanças e fazer planos para o futuro; lidar com situações novas ou desconhecidas. A dificuldade com a imaginação social não deve ser confundida com falta de imaginação. Muitas pessoas com autismo são bastante criativas e podem se tornar excelentes artistas, músicos ou escritores, por exemplo. (p. 7)

O Dr. Christopher Gillberg em palestra proferida no InCor, em São Paulo², relatou que existem ao menos quatro variantes clínicas do autismo, que frequentemente tendem a ser descritas a partir da tríade de deficiências descritas acima.

- Transtorno autístico ou Autismo infantil;
- Transtorno de Asperger;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

Segundo Bragin (2011), no Brasil, a educação das pessoas com autismo, assim como das demais deficiências, foi oferecido inicialmente na educação especial, por meio de instituições especializadas. A partir das transformações nas políticas educacionais

² Disponível em <https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/DrChristopherGillbergnoBrasil.pdf>

(BRASIL, 2001, 2008), atualmente, a educação das pessoas com deficiência – abrangendo, neste sentido, os autistas, tem sido priorizada a partir da perspectiva inclusiva.

No processo de inclusão os educadores são elementos chave no decurso de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e modelos a seguir em termos da sua postura e atitudes (RODRIGUES & FERREIRA, 2018). É importante o educador ter as mesmas expectativas em relação a todas as crianças. O educador tem um papel como agente educacional, ele “desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores” (CORREIA, 2013, p. 96).

A inclusão das crianças autistas nas salas de ensino regular beneficia além das crianças autistas, as crianças restantes, pois as incentivam a uma mudança nas atitudes, na valorização e na tolerância perante o outro, tornando-as mais sensíveis às questões de discriminação e mais críticas sobre as formas de estereótipos produzidas socialmente.

As práticas educacionais atualmente são direcionadas às pessoas com autismo e atuam sob um enfoque comportamental, estruturado a partir dos sintomas desta condição (BRAGIN, 2011; ORRÚ, 2012).

Para Saviani (2011), a educação escolar tem o papel de transmissão do conhecimento cultural da humanidade de forma sistemática, conceituando-o formalmente. Em relação à pessoa com deficiência – incluindo-se o autista -, por meio de situações dialógicas com significado cultural, e não com o foco na deficiência, é possível que o aluno com deficiência se aproprie do saber escolar e se humanize (VYGOTSKI, 1997).

A detecção do transtorno, quanto mais precoce for, mais cedo permite intervenções em situações naturais através da orientação sistemática com a família e com a criança nas áreas mais acometidas pelo transtorno, possibilitando interferências significativas no rumo do desenvolvimento. Nesse sentido, essa perspectiva proporciona pensar as possibilidades de intervenção com pessoas com autismo, sem negar suas limitações constitutivas, mas proporcionando-lhes condições socioambientais que viabilizem o desenvolvimento de habilidades e recursos para sua melhor adaptabilidade no ambiente

em que vivem (BRYSON, ROGERS & FOMBONNE, 2003). Segundo Menezes (2012, p. 6), “cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias e por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor”.

O educador deve adequar a sua linguagem e o seu sistema de comunicação a cada criança, potenciar toda a sua sensibilidade, serenidade, aptidões e conhecimentos pedagógicos e científicos para saber como incluir todas as crianças no grupo, dado que é através da socialização que a criança se desenvolve e aprende. Este processo de inclusão poderá beneficiar todos, principalmente as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (VIEIRA, 2019).

O ensino de Língua Estrangeira tem sido atualmente apontado como uma forma de inclusão social, o que, naturalmente, nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizes (SCHNEIDER & CROMBIE, 2003; MOITA & LOPES, 2005; NIJAKOWSKA, 2010). No Brasil, a alfabetização tem início por volta dos 5 anos de idade iniciando-se na língua portuguesa para logo em seguida, iniciar o aprendizado de forma natural do idioma estrangeiro. Assim, a partir de um maior repertório linguístico, além do seu contexto social na língua materna, o aluno é alfabetizado.

Muitos estudos sobre programas para aprendizes de inglês como segunda língua (ESL) apoiam ambientes nos quais os alunos desenvolvem a primeira e a segunda língua (L1 e L2) simultaneamente. Tais abordagens promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em ambientes familiares e escolares. Após 6-8 anos de instrução acadêmica em L1 e L2, os alunos bilíngues se saem tão bem, ou melhor, do que seus colegas monolíngues em testes acadêmicos de L2 (COLLIER & THOMAS, 2004).

O objetivo principal ao ensinar alunos com Autismo é prover meios de interação ou comunicação com pais, professores, cuidadores e colegas. Além de atividades manuais e experiências individuais, os alunos também necessitam de estratégias para ajudar a reduzir problemas de falta de concentração e desatenção (KOEGL & JOHNSON, 1989)

Ressalta-se que a inclusão é desenvolver atitudes positivas face à diversidade, promovendo a interação e a comunicação e proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade e o respeito pela diferença. Tendo em vista que o processo de inclusão é um movimento que não se refere exclusivamente às pessoas com deficiência. São movimentos que retomaram a luta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (AMIRALIAN, 2005).

Segundo Carvalho-Freitas *et al* (2015, p. 217) as escolas devem superar a ideia de que inclusão é apenas um espaço de socialização, pois esta restrição nega direitos e possibilidades de enfrentamento de dificuldades que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, bem como “negava aos referidos alunos a possibilidade de realizar atividades básicas que poderiam contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento de uma vida autônoma”.

É sabido que nem todos aprendem da mesma forma e, no caso de haver um aluno com o transtorno do espectro autista (TEA), é necessário um planeamento diferenciado, dando uma atenção especial a este aluno, para que ele possa sentir-se incluído em sala de aula.

O professor precisa pensar na sua turma como única, independentemente dos recursos disponíveis. Cada grupo de alunos age e pensa de forma diferente, então não há como ensinar da mesma forma para todos.

Pensando nessas questões, fica o desafio de imaginar como seria elaborar aulas para alunos autistas, tendo uma aprendizagem efetiva, se mesmo com alunos sem algum tipo de transtorno, já é difícil.

Para Costa (2012) a educação inclusiva tem-se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências na convivência com as diferenças, na efetivação nas práticas e projetos institucionais que favoreça o acesso e participação de todos.

O educador deve estar preparado com a capacitação para atender, manejar recursos disponíveis na escola e para realizar a inclusão do aluno para que atinja o estabelecido, estimulando-o para receber o conhecimento. O aluno com autismo necessita de um profissional capacitado e com diretriz para ensinar e saber lidar com as diversidades em sala de aula para que assim o acolhimento ocorra de forma adequada. Para Cunha (2013, p. 100), “não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia”.

Quanto às estratégias de formação, Robinson (2014) enfatiza a necessidade de observar o professor em sala de aula, para que se possa propor estratégias simples e em menor número, de acordo com o contexto escolar e a que mais se adapte ao professor e esteja ao seu gosto.

A implementação da educação inclusiva de qualidade, depende diretamente dos investimentos realizados na formação docente. Esta análise perpassa por questões de cunho político, econômico, filosófico e, certamente pedagógico.

A necessidade de melhor capacitar os professores embora seja consensual, estende a discussão sobre quais modelos de formação continuada seria mais eficaz para o desenvolvimento das competências desejadas para os docentes. Neste sentido, a formação continuada de professores torna-se uma temática polêmica que vai além dos fatores pedagógicos, tendo em vista que um dos pontos de discussão se refere a investimentos financeiros.

Considerando que a educação especial ou inclusiva é uma modalidade de ensino que visa oferecer recursos pedagógicos específicos e, ao mesmo tempo, recursos de integração social, que respondam às necessidades de cada educando, conforme a sua deficiência. Sasaki (2005) elenca seis dimensões de acessibilidade: metodológica, arquitetônica, comunicacional, atitudinal, instrumental e programática.

A acessibilidade metodológica, para Sasaki (2005) significa a superação de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, como adaptações curriculares, aulas baseadas nas

inteligências múltiplas, o uso de variados estilos de ensino-aprendizagem adoção de novo conceito de avaliação de aprendizagem e de educação.

As barreiras arquitetônicas são as limitações que as pessoas com deficiência se deparam no seu dia-a-dia e que as impedem de realizar atividades com autonomia, nos espaços internos e externos da escola e nos transportes coletivos (SASSAKI, 2005).

A acessibilidade Comunicacional é um saber necessário para o professor, segundo Sasaki (2005), ela significa um espaço sem barreiras na comunicação interpessoal, na relação face-a-face, na língua de sinais, na linguagem corporal, na linguagem gestual, na comunicação escrita como jornal, revista, livro, carta ou apostila.

A acessibilidade atitudinal está presente por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2005).

A acessibilidade instrumental diz respeito às barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios, nos campos do lazer, trabalho e educação. Neste sentido, Matos e Mendes (2015) Ressaltam que a formação de professores está avançando na discussão sobre a criação de instrumentos metodológicos para inclusão a partir de uma visão mais reflexiva, mas a formação de professores ainda não consegue atingir a toda a demanda das escolas.

Na dimensão programática, a acessibilidade relaciona-se com as políticas públicas, legislações e normas, que buscam eliminar as barreiras invisíveis no campo do lazer, do trabalho e da educação (SASSAKI, 2005).

O desafio é a existência de formações para professores que alcance todas estas dimensões, e supere a orientação médico-psicológica, assentada em aspectos biológicos e da funcionalidade da pessoa com deficiência, com criatividade e os desafios da sala de aula como estratégia formativa.

2.2 Fase 2 – Realização de entrevistas: levantamento de conhecimentos dos professores em relação ao Autismo

Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

A fim de fazer o levantamento dos conhecimentos que os professores da Maple Bear tinham sobre o TEA, realizou-se um guião de entrevista semiestruturado junto aos 50 docentes, constituído por quatro perguntas abertas, a saber:

1. De forma geral qual a sua concepção sobre a inclusão educacional?
2. Como define o autismo?
3. Quais são as necessidades que os alunos com TEA apresentam em relação à aprendizagem e interação social?
4. Quais áreas de desenvolvimento em que a criança com TEA apresenta maior necessidade interventiva?

A utilização da entrevista semiestruturada permitiu registrar relatos de docentes, sobre o Espectro do Autismo e a inclusão educacional, conforme a explicitação de Manzini (2003):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (p. 2).

Para Bardin (2011) a entrevista é um método de investigação específico e a classifica como diretas ou não diretas, ou seja, fechadas e abertas. Além disso, enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexo e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las.

Com base na maior predominância das respostas dos docentes, tendo em vista que a proposta da pesquisa é o contexto escolar, onde pesquisa-se sobre a educação, não para a educação. E identificando-se que 30% dos docentes já haviam vivido na prática uma experiência com o aluno autista, como procedimento de análise, criaram-se cinco (5) grandes categorias temáticas para nortear os dados elaborados, conforme descritas a seguir:

- a) Conhecimentos sobre o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- b) Concepções sobre a interação social do aluno com TEA;
- c) Concepções sobre a comunicação do aluno com TEA;
- d) Concepções sobre aspectos de comportamentos do aluno com TEA;
- e) Dificuldades em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA.

De forma prática, as entrevistas foram presencial e transcritas para análise dos dados, corroborando-se com a idéia de Bardin (2011) de que a análise do conteúdo deve ser realizada de forma segura e objetiva. Em relação à primeira categoria “Conhecimentos sobre o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA)” constatou-se que:

Quando questionados sobre o conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), os docentes em uma frase descreveram que autismo é:

- um transtorno que afeta a interação, comunicação e aprendizagem;
- uma alteração que afeta a capacidade de comunicação, socialização e o comportamento de uma pessoa;
- uma dificuldade na interação social;
- a maioria não soube responder.

Observou-se que as definições acima descritas revelam que na prática, a concepção de TEA ainda é pouco disseminada, embora alguns docentes compreendem ou se aproximam

da definição apresentada pelo DSM-5 que ressalta as dificuldades na interação social, comunicação e comportamento.

Ao definir o autismo como dificuldade de interação com o mundo, não se relacionar socialmente ou como anomalias que podem afetar o indivíduo intelectualmente e/ou socialmente, os docentes, revelam claramente dúvidas e falta de conhecimento a respeito das características do espectro do autismo.

Segundo Menezes (2012):

Outro ponto que merece ser destacado é que *conhecer e estudar as características comuns dos alunos com autismo*, e, sobretudo, as particularidades do aluno com autismo atendido pelo professor em formação, é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado. O professor deve observar atentamente seu aluno, perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente da escola (grifos da autora). (p.123)

Ressalta-se que os novos critérios elaborados pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), descritas no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5* (APA,2013), considera que o autismo pode refletir melhor como um espectro de características específicas, ao invés de um grupo de transtorno distinto.

Segundo Miura (2013) os atrasos na área da linguagem não são características exclusivas e únicas das pessoas com transtornos do espectro do autismo. Podem ser definidos, mais apropriadamente, como fatores que influenciam nos sintomas clínicos de TEA, e não como critérios do diagnóstico do autismo para esses transtornos.

No que diz respeito a categoria 2 “Concepções sobre a interação social do aluno com TEA”, os docentes enfatizam a dificuldade do aluno em se expressar diante de ações ou situações específicas, dentre eles: incapacidade de desenvolver relações com os companheiros no mesmo nível de desenvolvimento; ausência de reciprocidade social e

emocional; ausência ao partilhar situações prazerosas, interesses ou objetivos; déficit acentuado nos comportamentos não verbais (expressão facial, contato visual e gestos reguladores da interação social).

Dentre os pontos citados, a ausência desses alunos em momentos coletivos ou de demonstração de interesse pela atividade e objetos utilizados em sala de aula foram os mais relevantes para os docentes.

Segundo os autores Faria, Maranhão e Cunha (2008, p.381): “[...] mais uma vez reafirma-se a importância da atuação do professor e o preparo dele como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola como o espaço propício para isso”.

O docente tem um papel fundamental, tendo em vista que a interação do aluno depende da promoção de situações de aprendizagem que sejam do seu interesse, como forma de propiciar um trabalho colaborativo com seus pares (ORRÚ, 2009).

Passando à categoria 3 “Concepções sobre a comunicação do aluno com TEA”, os docentes, quando questionados sobre às áreas de desenvolvimento em que a criança com TEA apresenta maior necessidade interventiva, a Comunicação, foi unânime entre os docentes. Um ponto em que os docentes elencaram situações, tais como: comunicação por meio do discurso, com dificuldade para iniciar ou manter uma conversa; identificação de atraso ou ausência na linguagem oral; utilização de modos alternativos para comunicar-se como gestos e mímicas.

Vale ressaltar a importância do conhecimento de formas de comunicação alternativa para facilitar a interação social dos alunos com TEA. Os estudos de Walter, Nunes e Togashi (2011) mostram resultados sobre o uso do sistema denominado PECS-Adaptado, em sala de aula, para ensinar os alunos a solicitarem seus desejos e necessidades de forma mais clara, por meio do intercâmbio de Figuras.

Em relação à quarta categoria “Concepções sobre aspectos de comportamentos do aluno com TEA” os docentes identificaram, dentre outros, a persistência de um ou mais padrões

estereotipados e restritos de interesse; movimentos motores estereotipados e repetitivos (exemplo: sacudir as mãos, ou movimentos de todo o corpo).

Finalmente, em relação à categoria 5 “Dificuldades em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA”. As dificuldades do processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA, identificados pelos docentes, tiveram como base a ausência de concentração do aluno, situações como manter o aluno sentado ou em sala de aula, postura agitada, e, não conseguir fazer o aluno se interessar pelas atividades propostas, requer um planejamento de interação entre os alunos autistas e não autistas.

Diante do exposto, identifica-se a ausência de formação que possibilitem a eles atender às necessidades dos alunos com TEA ou qualquer outra necessidade educacional especial.

Segundo Assumpção Jr (2007) a formação é um aspecto fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva, que começa com a chegada do aluno na sala de aula regular e se estende a toda a escola, incluindo neste processo a equipe gestora, os docentes e os auxiliares, preparados por meio do curso de graduação e pós-graduação, especializações e outros, que deem à escola condições de atender esse aluno.

Questionados sobre a possibilidade de inclusão de alunos autistas, os docentes enfatizaram que além de inclui-lo em uma escola comum, numa sala de aula regular; precisa-se proporcionar ao aluno autista, aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Segundo Chiote (2013) as contribuições da perspectiva histórico-cultural para compreender o desenvolvimento da criança com autismo como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre o biológico e o cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular.

De acordo com os depoimentos dos docentes a identificação da mudança de postura dos docentes quanto aos portadores de TEA, e a percepção dos mesmos da necessidade de

um planeamento adequado às necessidades dos mesmos, foi ratificado pela sugestão de formações específicas sobre as metodologias adequadas para a formação de alunos com estas necessidades especiais.

Todas estas constatações estiveram presentes na base da elaboração de uma brochura com informações que identificam o papel decisivo do professor no processo de aprendizagem do aluno autista. Onde elenca-se informações sobre definição de autismo; seus principais sintomas; as causas; os problemas físicos e médicos; as seletividades alimentares e finaliza-se com pistas para as intervenções educacionais especiais.

2.3. Fase 3: Elaboração de uma brochura informativa

Na elaboração da brochura, para além da definição de conceitos, tivemos em consideração e quisemos dar um grande enfoque às estratégias de intervenção com as crianças com TEA. Para além disso, sempre que consideramos viável e necessário, também remetemos os docentes para sites de interesse.

O objetivo da brochura foi contribuir para que o docente seja capaz de adquirir competências relacionadas com:

“saber sobre”

- Adquirir conhecimentos que potencializem a capacidade de atuar com qualidade do ponto de vista educativo e pedagógico;
- Ampliar o repertório de conhecimentos e o horizonte cultural para poder intervir nas atividades relacionadas aos projetos nas áreas temáticas.

“saber fazer”

- Aperfeiçoar a capacidade de intervenção didática;
- Aprimorar o trabalho de apoio pedagógico;

- Analisar criticamente o que pode ter “por trás” dos fatos, das atitudes, dos fenômenos e das falas.

“saber ser”

- Ter distanciamento para não se influenciar / misturar com as dificuldades e circunstâncias do cotidiano;
- Assumir os próprios atos e falas;
- Colocar-se no lugar do outro (colega/aluno/pai);
- Analisar a própria conduta e postura junto aos alunos para estar vigilante e podendo verificar as mensagens subliminares transmitidas sem intenção;
- Valorizar a importante função social da atuação de professor.

Na elaboração da brochura tivemos também a preocupação de a tornar apelativa, através das ilustrações e da informação disponível não ser muito extensa, para que o professor, de facto, tivesse oportunidade de a ler na sua totalidade.

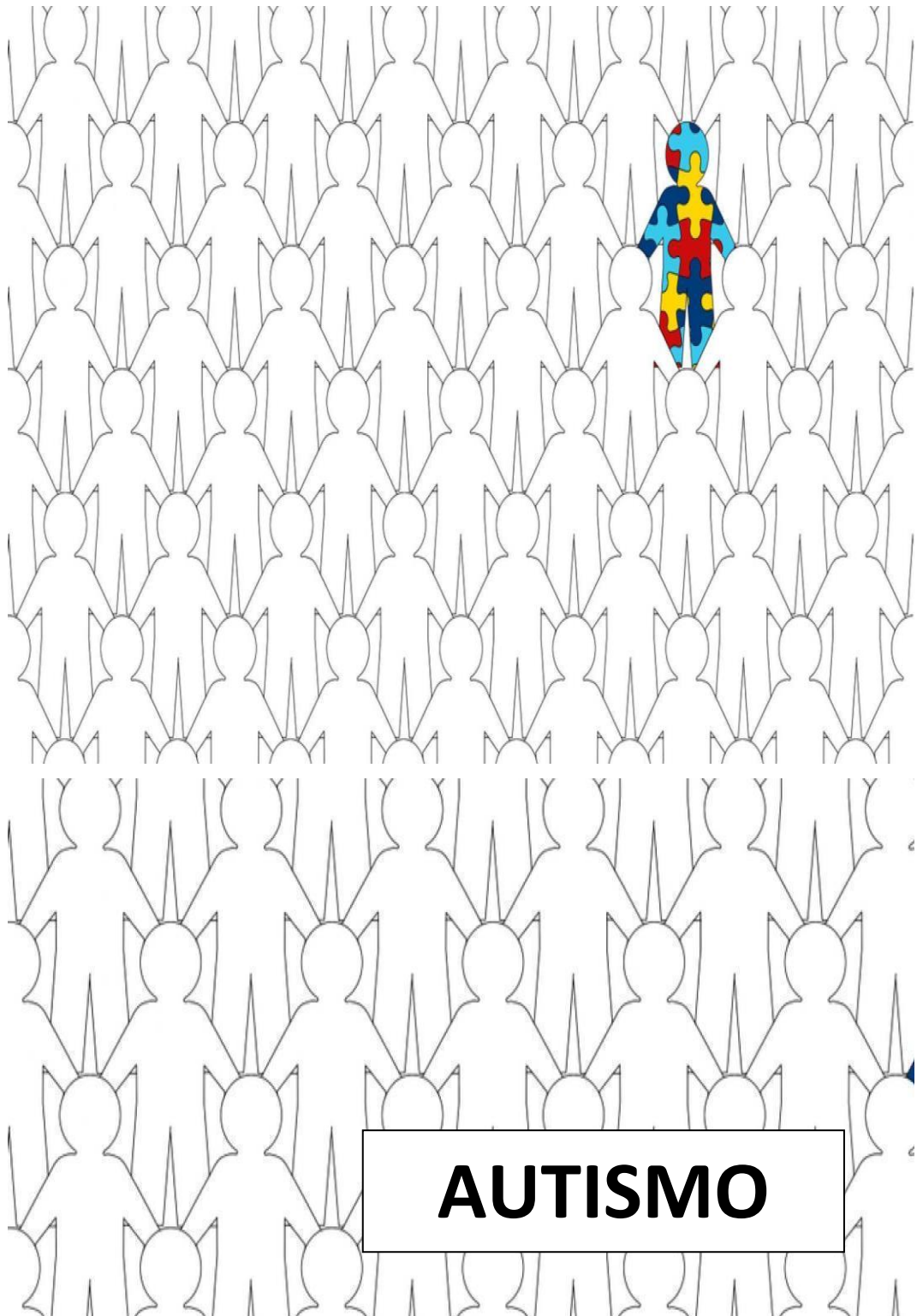
Para o desenvolvimento da brochura foi feita uma extensa pesquisa, quando se buscou informações junto à:

- Autism Speaks (www.autismspeaks.org/resource-guide) uma instituição americana que oferece informações gerais sobre o autismo como um serviço à comunidade.
- O Autismo e Realidade (<https://autismoerealidade.org.br/>) formada em 2010 como uma associação de pais e profissionais de saúde, que nasceu com o propósito de difundir conhecimento sobre os Transtornos do Espectro Autista (TEA), combatendo preconceitos e auxiliando na orientação de familiares, professores e cuidadores. Integrada à Fundação José Luiz Egydio Setúbal em 2015, passou a fazer parte da estrutura do Instituto PENSI, responsável por desenvolver programas de ensino e pesquisa em saúde infantil. Assim, o TEA se tornou uma nova frente de trabalho do PENSI, com pesquisas científicas e cursos EAD voltados para profissionais de saúde e educação.

Dentre as publicações da Autismo e Realidade, podemos citar:

- Cartilha autismo e Educação;
- Manual para a Síndrome de Asperger;
- Programa de Educação Individualizada-PEI;
- Manual para as Escolas.

No ponto seguinte, apresentamos a brochura elaborada.



INTRODUÇÃO

O professor tem um papel decisivo no processo de aprendizagem do aluno. Como educadores devemos nos conscientizar disso e procurar obter uma melhor compreensão de como o aprendizado efetivamente ocorre.

Por mais difícil que pareça lidar com essas crianças, o manejo comportamental é o mesmo. Podemos definir o **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** como um conjunto de excessos e déficits comportamentais.

Uma boa condição para um bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula é ter professores voltados para crianças que apresentam TEA acompanhando-os e auxiliando-os na modificação dos comportamentos inadequados observados e no aprendizado dos comportamentos adequados.

1 O QUE É AUTISMO?

Termo geral utilizado para descrever o **complexo grupo de desordens neuro-desenvolvimentais** conhecido como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Muitos pais e profissionais referem-se a este grupo como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).



Embora o autismo seja um problema médico, não existe ainda atualmente, um teste. **O diagnóstico é feito com base na observação do comportamento e testes educacionais/psicológicos.** O American Psychiatric Association's *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [*Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria*] é a principal referência de diagnóstico usado pelos profissionais de saúde mental e pelos órgãos de saúde dos Estados Unidos. A edição atual, publicada em 1994 e revisada em 2000 é comumente conhecida como "DSM-5".

TGD como são caracterizadas pela DSM-5

- **Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia:**

- Déficit na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

- Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal, ou déficit na compreensão e uso gestos a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

- Déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas, ou em fazer amigos a ausência de interesse por pares.

- **Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos):**

- Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (por exemplo, estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (como sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

- Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (como indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Estudos mostram que os **meninos são mais suscetíveis do que meninas para desenvolver o autismo e o diagnóstico é 3-4 vezes maior**. Dentro da população de pessoas diagnosticadas com Síndrome de Asperger, os meninos superam as meninas em 10:1.



As meninas com autismo podem apresentar diferentes características e sintomas comportamentais e, portanto, podem ser negligenciadas e subdiagnosticadas, uma consideração importante na avaliação e na intervenção.

O AUTISMO NÃO CONHECE RAÇA, ETNIA E CONDIÇÃO SOCIAL.

2 PRINCIPAIS SINTOMAS

Os sintomas do autismo, assim como a sua severidade, podem variar consideravelmente em cada indivíduo do com espectro do autismo.

Sintomas Sociais

A maioria das crianças com autismo parece ter uma **dificuldade enorme em aprender a participar do "dar e receber"** da interação humana diária.



Crianças com autismo também são **mais lentos em aprender a interpretar o que os outros estão pensando e sentindo.**

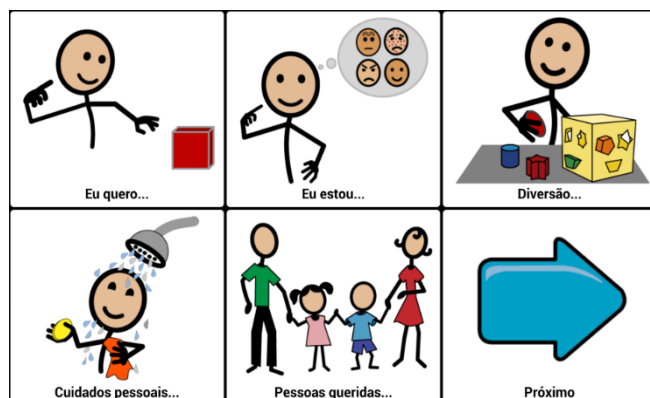


Dificuldade em regular suas emoções. Isto pode assumir a forma de um comportamento "imaturo", tais como o choro na classe ou explosões verbais que parecem inadequadas para aqueles que as rodeiam.

Tendência a "perder o controle", particularmente quando estão em um ambiente estranho ou ameaçador ou ainda quando irritados e frustrados. Eles podem, por vezes, quebrar as coisas, agredir outros, ou se machucar. Em sua frustração, alguns batem com a cabeça, puxam seus cabelos, ou mordem seus braços.

Dificuldades de Comunicação

Algumas crianças diagnosticadas com autismo permanecem **mudas durante toda a vida.** Os que aparecem os sintomas mais tarde, mostram sinais de autismo falam e balbuciam durante os primeiros

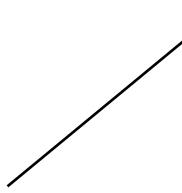


meses de vida, mas logo param. Outros sinais podem ser adiados, desenvolvendo a linguagem entre 5-9 anos. **Algumas crianças podem aprender a usar sistemas de comunicação, tais como imagens ou linguagem gestual.**



Algumas crianças com autismo **repetem o que ouvem, uma condição chamada ecolalia**. Embora crianças típicas passem por uma fase em que elas repetem o que ouvem esta normalmente passa por volta dos 3 anos.

Expressões faciais, movimentos e gestos raramente correspondem ao que eles estão dizendo. Além disso, seu tom de voz não reflete seus sentimentos. É comum falar alto, cantado, monotônico, com voz de robô. Algumas crianças com relativa boa habilidade de linguagem falam como pequenos adultos, não conseguindo falar como uma criança, que é comum em seus colegas.



Pessoas com autismo crescem, e esta dificuldade em entender os outros se faz presente e pode tornar-se cada vez maior resultando em ansiedade e depressão.

Comportamentos Repetitivos

Embora as crianças com autismo pareçam fisicamente normais e muitas têm um bom controle muscular, **movimentos repetitivos podem colocá-las longe das outras crianças**. Esses comportamentos podem ser extrema e altamente visíveis ou mais sutis.

Algumas crianças e indivíduos mais velhos passam muito tempo agitando repetidamente os braços ou andando na ponta dos pés. Alguns, de repente, congelam-se na posição.



Processamento Sensorial



Muitos indivíduos com autismo mostram respostas não comuns ao estímulo sensorial chamado *estimuli*. Essas respostas são devido a dificuldades no processamento e a integração das informações sensoriais. Visão, audição, tato, olfato, paladar, a sensação de movimento (sistema vestibular) e do senso de posição (propriocepção) podem ser afetados. Isto significa que embora a informação possa ser sentida normalmente, pode ser percebida de forma muito diferente.

Desequilíbrios sensoriais também podem ocorrer em uma combinação aparentemente incongruentes em uma única pessoa, como por exemplo, aquele que pode exercer uma pressão forte (como um abraço), mas não pode tolerar a sensação do toque leve (como um beijo na bochecha.). Etiquetas da camisa ou costuras em meias podem irritar uma criança enquanto o zumbido de um vácuo pode ser aterrorizante, ou o piscar de uma lâmpada fluorescente completamente desorientada.



Muitas crianças com autismo parecem particularmente incomodadas com a Canção "Parabéns pra você" (ou as palmas que se seguem), por isso, é útil estar ciente que isso pode ser angustiante, pois é provável que venha a acontecer muitas vezes ao longo de um ano escolar. Almoço coberto, recreio, aulas de educação física e assembleias também são momentos em que a falta de estrutura, um grande número de estudantes, a imprevisibilidade e o ruído excessivo podem tornar-se irresistíveis.

Alguns sinais de Disfunção Sensorial

● Sensibilidade exagerada ao toque, movimentos, locais, ou sons
Baixa reatividade ao toque, movimento, locais ou sons

- Facilmente distraído
- Problemas sociais e/ou emocionais
- Um nível de atividade anormalmente alto ou baixo
- Negligência física ou aparente imperícia.
- Impulsivo, carente de autocontrole
- Dificuldade em fazer transições de uma situação para outra
- Incapacidade de relaxar ou acalmar-se
- Pobre auto-estima
- Atraso na linguagem falada, ou habilidades motoras
- Atrasos no desempenho acadêmico

Organização e Atenção

Indivíduos com autismo **são esmagadoramente desafiados por dificuldades com a organização**, tanto em termos de si mesmos e em suas interações com o mundo ao redor.



A **capacidade de desviar a atenção de forma adequada** e a

velocidade com que isso ocorre são também um déficit observado no autismo, com profundos efeitos sobre a capacidade de aprendizagem e na comunicação social.



Prejuízo Cognitivo

Inteligência média ou acima da média é intrínseco para a definição da Síndrome de Asperger e geralmente reconhecido nos indivíduos caracterizados como tendo Autismo de Alta Funcionalidade.

	pode fazer bem as partes de um teste de inteligência que mede habilidades visual e de resolução de problemas		mas ganham pontuações baixas nos testes de linguagem.
---	--	---	---

Desafios Motores

Muitos indivíduos com autismo vivenciam desafios motores no que se refere ao tônus muscular e / ou coordenação que também pode afetar sua capacidade de funcionar em níveis próprios à idade.



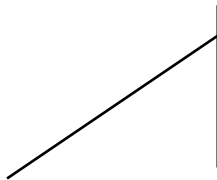
Situações Emocionais, incluindo Ansiedade e Estresse

Ansiedade e estresse são subprodutos muito reais dos desafios do autismo.

Compreender isto e mantê-lo em perspectiva, enquanto os estudantes interagem e apoiam seria ótimo. Reconhecendo que muitos dos 'comportamentos' de autismo também são sinais comprovados de estresse ou ansiedade (distractividade, distância, *acting out*, roer as unhas, ações repetitivas, etc.) podem ajudar na interpretação de qual apoio necessário para um aluno individual.

3 CAUSA DO AUTISMO

Na maioria dos casos, o autismo é idiopático, o que significa que a causa é desconhecida.



A maior evidência científica disponível hoje aponta para a possibilidade de várias combinações de fatores que causam o autismo.

Habilidades Únicas que podem Acompanhar o Autismo

Por diferenças nas conexões do cérebro, ou das prioridades que foram estabelecidas pelo cérebro no processamento de informações e aspectos mais importantes, **habilidades excepcionais podem surgir.**



Alguns dos pontos fortes que você pode ver em indivíduos com autismo:

- Forte destreza visual
- Facilidade de entender e reter alguns conceitos, regras, sequências e parâmetros.
- Excelente memória para detalhes ou fatos mecânicos (fatos de matemática, horários de trens, basebol, estatísticas)
- Memória de longo prazo e capacidade em informática, habilidades tecnológicas ou interesse musical
- Intensa concentração ou focalização especialmente em áreas de atividade preferidas.
- Habilidades artísticas
- Habilidades matemáticas
- Habilidade de decodificar linguagem escrita (ler) desde bem pequeno
- (sem obrigatoriamente compreender)

- Forte em descodificação (ortografia)
- Honestidade
- Capacidade de resolução de problemas (quando você não pode pedir algo que você quer você pode ficar muito criativo sobre a obtenção de suas mãos em você mesmo)

Adaptado de Guia de um pai de Síndrome de Asperger e Autismo de Alta Funcionalidade por Sally Ozonoff, Geraldine Dawson, James e McPartland

4 PROBLEMAS FÍSICOS E MÉDICOS

Transtornos Convulsivos



Até um terço dos indivíduos com autismo desenvolve convulsões, muitas vezes começando na primeira infância ou na adolescência. Convulsões, causada por atividade elétrica anormal no cérebro, pode produzir uma perda temporária da consciência ("apagão"), uma convulsão, movimentos

involuntários, ou olhar vidrado. Às vezes, um fator que contribui é a falta de sono ou febre alta.

Transtornos Genéticos



Um pequeno número de crianças com autismo também pode ter uma condição identificável neurogenéticas, como Síndrome do X Frágil, Síndrome de Angelman, Esclerose Tuberosa, Síndrome de cromossomo da duplicação do 15 ou outra anomalia cromossômica.

É importante saber se um aluno tem uma dessas síndromes, pois pode haver situações médicas envolvidas.

Alergia, Transtornos Gastrointestinais, e Dor

Devido à inabilidade frequente de se comunicar verbalmente os sintomas, **a dor em uma criança com autismo às vezes é reconhecida apenas por causa de padrões ou mudanças em seu comportamento**, tais como um aumento nos comportamentos de auto-calmar (por exemplo, balançar) ou explosões de agressão ou auto-lesão. Isso pode ser, na verdade, uma dor física, tratável, tais como um machucado, dor de dente, ou gastrointestinal.

Transtornos do sono

Problemas do sono são comuns em crianças e adolescentes com autismo.

Muitas crianças têm problemas para adormecer, acordam à noite ou parece que a função do sono é consideravelmente menor do que normalmente é considerado normal. A falta de sono pode afetar a atenção e aprendizagem e capacidade do aluno para se beneficiar das intervenções terapêuticas.

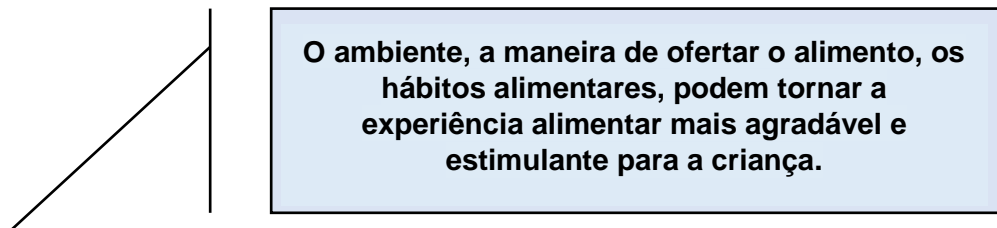
5 AUTISMO E SELETIVIDADE ALIMENTAR



O momento da **alimentação para uma criança com autismo** pode ser um período de estresse para ela e para os pais. Uma pesquisa realizada pela University of Massachusetts Medical School, de 2010, mostrou que 67% das crianças autistas têm seletividade alimentar.

Para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), essa dificuldade na alimentação é bem comum, pois recebem interferência direta de estímulos sensoriais.

As crianças com TEA podem apresentar comportamentos restritivos, seletivos e ritualísticos que afetam diretamente seus hábitos alimentares resultando em desinteresse e recusa para alimentação.



É observando os pais ou cuidadores comendo, em um ambiente organizado e agradável, que podem transformar as refeições em momentos prazerosos e estimulantes para a criança.

As questões alimentares também podem estar ligadas a fatores comportamentais. Sendo assim, proporcionar um ambiente adequado, pode melhorar a qualidade da alimentação.

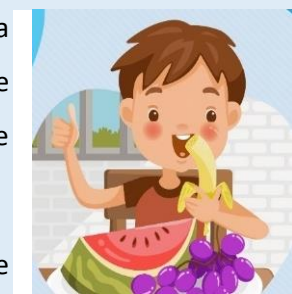
Aspectos que auxiliam na aceitação dos alimentos pela criança

Tenha uma rotina estruturada, principalmente para as refeições;

- Crie os passos para preparar a criança para a hora da refeição, como ajudar a colocar a mesa, lavar as mãos — esse processo traz dicas do que vai acontecer e a criança começa a se preparar;

- Evite lanches fora de hora ou livre demanda, para que a criança não perca o apetite na hora das refeições;

- Procure realizar as refeições em família, assim a criança terá pessoas em quem se espelhar nos movimentos e na motivação para experimentar o que as outras pessoas estão comendo;



- Não force, mas ofereça. Coloque alimentos variados à mesa, perto da criança, de maneira que ela possa ver e, caso se interesse, possa se servir;
- Se a criança aceitar, coloque alimentos diferentes em seu prato, mesmo que ela não coma, para que se familiarize com cores, cheiros e texturas diferentes;
- Incentive a independência durante a alimentação;
- Traga o lúdico: brinquem de fazer comida de massinha e alimentar bonecas e bichos de pelúcia;
- Permita que a criança escolha o prato e copo de sua preferência para a refeição, isso pode trazer maior interesse para se sentar à mesa;
- Convide a criança a participar de atividades na cozinha, ajudar a lavar tomates, verduras, a fazer salada de frutas ou misturar o bolo, por exemplo;
- Plantar temperos, e depois pedir que a criança pegue na horta;
- Comemore cada alimento novo que ela aceitar e continue a oferecer;
- Não utilize eletrônicos durante as refeições.

6 INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Ensino de Tentativas Discretas (DTT) ou o Modelo de Lovaas

Cada habilidade é dividida em pequenos passos, e ensina usando lembretes que são gradualmente eliminados como as etapas são dominadas. **São dadas à criança repetidas oportunidades para aprender e praticar cada passo em uma variedade de configurações.** Cada vez que a criança atinge o resultado desejado, recebe um reforço positivo, como o elogio verbal ou algo que a criança considera altamente motivador.



Modelo de Diferenças de Relacionamento (DIR)

Um adulto pode ajudar a criança a expandir seus círculos de comunicação por conhecê-lo ao seu nível de desenvolvimento e construção de seus pontos fortes. **A terapia é, muitas vezes, incorporada às atividades lúdicas – no chão - e concentra-se no desenvolvimento do interesse no mundo, da comunicação e do pensamento emocional, seguindo a liderança da criança.**

Sistema de Comunicação por trocas de Figuras



Um sistema de aprendizado que **permite crianças com pouca ou nenhuma habilidade verbal comunicar-se através de figuras**. Um adulto ajuda a criança a construir um vocabulário e articular desejos, observações ou sentimentos pelo uso de figuras e começar por ensinar à criança como trocar a figura por um objeto.

Tratamento de Resposta Pivotal

Intervenção dirigida à criança que se concentra na crítica, ou comportamentos "pivotalis" que afetam uma grande variedade de comportamentos. **Os comportamentos pivotais primários são motivações e iniciações da criança de comunicações com os outros.** O objetivo da PRT é produzir mudanças positivas nos comportamentos centrais, levando à melhoria na comunicação e nos comportamentos sociais além da capacidade da criança para monitorar seu próprio comportamento. Intervenção Criança-dirigida.



Intervenção de Desenvolvimento de Relacionamento



Procura melhorar a qualidade do indivíduo em longo prazo da vida, ajudando-o a **melhorar as habilidades sociais, adaptabilidade e autoconhecimento através de uma abordagem sistemática para a construção emocional, habilidades sociais e relacionais.**

Treinamento e Educação de Autistas e Comunicação Relacionada de Crianças Deficientes

Programa de educação especial usando Ensino Estruturado, um processo destinado a capitalizar a força relativa e a preferência pelo processamento da informação visual em indivíduos com autismo, considerando as dificuldades reconhecidas.

Comportamento Verbal

Emprega pesquisas comportamentais específicas sobre o desenvolvimento da linguagem e é projetado para motivar uma criança a aprender a falar pelo desenvolvimento de uma conexão entre uma palavra e seu valor.

A COMUNICAÇÃO

Linguagem Receptiva — a habilidade para entender o que é dito ou escrito

- Verifique se você tem a atenção do aluno antes de dar uma instrução ou fazer uma pergunta
- Considerar as dificuldades de processamento do estudante e o seu tempo (por exemplo, começar uma instrução com o nome do aluno para chamar sua atenção, isso aumenta a probabilidade que ele possa estar presente no momento em que você der a instrução)



- Evitar instruções verbais complexas, informação e discussão. Manter instruções curtas ou dar informações em blocos.

- Dar instruções positivas para permitir o processamento da linguagem incompleta. Minimizar o uso de 'não' e 'pare'. Ex "Por favor, fique na calçada" pode ter efeito muito mais positivo do que "Não pise na grama" para um aluno que não pode ouvir o "não" ou para quem não tem certeza onde é o lugar aceitável para andar.

- Permitir-se "o tempo de espera" (estar preparado para esperar por uma resposta, se é uma ação ou resposta). Evite repetir imediatamente uma instrução ou pergunta. Às vezes, é útil comparar um aluno com as dificuldades do processamento auditivo com um computador, quando se está processando. Batendo novamente o comando não o faz ir mais rápido, mas sim envia de volta ao início para iniciar o processamento de mais uma vez!

- Modele e formule respostas da forma correta para construir a compreensão (por exemplo, para ensinar o significado de 'pare': executar nas mãos segurando um balanço com o aluno, dizer 'pare'. Pare-o com as suas mãos e as do aluno; repetir até que você possa diminuir a ação das suas mãos e, em seguida, desaparecer da modelagem)

- Suplementar as informações verbais com fotos, programações visuais, gestos, exemplo visual, instruções escritas

- Se você está dando pedaços longos de informação, fornecer suporte visual, esboços, ou informações de bala ponto importante para o estudante

- Não repreender um aluno de "não ouvir ou responder", uma vez que isso serve apenas para destacar suas dificuldades.

Linguagem Expressiva - linguagem falada tão boa como qualquer resposta de comunicação como uma troca de figuras, linguagem escrita, etc.

- Ter a responsabilidade de encontrar o meio para acessar a necessidade de comunicação do aluno. Muitos indivíduos com autismo têm problemas de recuperação

da palavra: mesmo sabendo a resposta, eles não têm as palavras. Aborde isso oferecendo suporte visual, cartões de sugestão, as opções de escolha múltipla, etc.

- Ensinando uma criança a pedir ajuda, ter uma placa de sinalização disponível em todos os momentos, e solicitar o seu uso sempre no momento dele pedir ajuda. Isto pode ser utilizado pelo aluno em vez da linguagem falada, ou como um suporte para o desenvolvimento e o ensino das linguagens quando pode ser apropriado usar essa frase.
- Ensinar e usar scripts-palavras, imagens, etc. para as necessidades de comunicação ou troca (por exemplo, “eu gosto ...” “Do que você gosta?» "Eu gosto ...")
- Use cartões de sugestão que devem desaparecer ao longo do tempo quando a compreensão do aluno sobre o uso da frase ou o padrão de troca se desenvolve.

Interação Social e o Desenvolvimento

- Estender a sensação de bem-vindo a sua sala de aula, na cantina ou no ginásio e ensinar aos outros alunos que o estudante com autismo é uma parte valorizada do grupo.
- Conheça o estudante e descubra onde ele está atualmente em termos de habilidades sociais e interesses, e se está pronto para trabalhar a partir daí.
- Reciprocidade, o dar e receber de uma interação são habilidades críticas sociais necessárias para o desenvolvimento de um relacionamento. Indivíduos típicos construir relacionamentos fortes na reciprocidade e socialmente exigí-lo, e as relações não são baseadas apenas em um lado dar. Você pode esperar um amigo para chamar você de volta, devolver um favor, etc. Para criar uma verdadeira reciprocidade, é importante envolver um aluno nos seus temas de interesses, e não apenas esperar que ele se envolva no seu.
- Esteja ciente das folgas, recreios e de outros momentos não estruturados são os momentos muito difíceis para crianças com autismo; pense sobre como impor esta estrutura de atividades; isso também se aplica a alunos mais velhos, embora com necessidades de suporte idade e estrutura adequadas.

- Tenha cuidado com as expectativas de contato visual apropriado, moldando este tempo. Muitas vezes os alunos com autismo têm dificuldade em manter contato visual e a insistência neste contato pode causar desconforto e estresse adicional. Muitas vezes, é melhor começar estimulando o aluno a dirigir seu corpo em relação ao parceiro ao falar, em seguida, após a prática significativa em situações sociais e atingir o nível de conforto aumentar como resultado deste apoio, o contato visual se desenvolve ou pode ser trabalhado mais diretamente.

Habilidades de Desenvolvimento Social

- Recompensar o que o aluno que está bem socialmente - usar um prêmio específico de comportamento e reforçar, se necessário para moldar comportamentos pró-sociais.

- Modelar de interação social, o dar e receber, a reciprocidade.

- Ensinar a imitação, tanto a motora como a verbal.

- Ensinar pistas de contexto e referências para aqueles que o rodeiam, por exemplo, se todo mundo está de pé, você deve ficar também!

- Comemorar pontos fortes e usá-los como vantagem. Muitos indivíduos com autismo têm um bom senso de humor, um amor ou de afinidade para a música, grande memorização ou um senso de cor ou perspectiva visual. Usá-las para motivar o interesse em interações sociais ou para dar ao estudante uma oportunidade de brilhar e ser visto como competente e interessante.

- Durante as atividades do grupo, é benéfico para ajudar o aluno a definir o seu papel e as responsabilidades dentro do grupo. Atribuir um papel ou ajudá-lo a mediar com os colegas sobre o que ele deve fazer (por exemplo, Sallie é o anotador hoje). Certifique-se de girar os papéis para construir flexibilidade e ampliar habilidades.

- Ensine os limites sociais- coisas que você não deve falar (ou com quem você pode falar sobre assuntos sensíveis) e a manutenção de espaço pessoal (distância de um braço é usado frequentemente como uma distância mensurável para uma conversa).

Os Dez Mandamentos da Ajuda para profissional

1. Conheça bem todos os seus alunos e como suas deficiências se manifestam
2. Aprenda as perspectivas dos seus alunos, e perceba que eles têm dificuldades consideráveis.
3. Observe sempre além de comportamentos dos alunos para determinar as funções que esses comportamentos podem servir.
4. Não seja nem cego em relação à força de seus alunos nem imponha normas que eles não podem cumprir.
5. Prestar o grau adequado de apoio em relação ao nível do desenvolvimento de habilidades e comportamento de seus alunos.
6. Exerça a vigilância para a diminuição de lembretes e a promoção da competência e da independência em seus alunos.
7. Procure ativamente informações para ajudar seus alunos, e na preparação e execução do apoio de que necessitam para serem bem sucedidos.
8. Não usurpe o papel dos professores nem o dos "albatrozes em torno de seus pescoços"
9. Deixe o seu ego na porta da casa ou da escola!
10. Desempenhe suas funções com atenção plena, responsável e respeitosamente em todos os momentos.

O autismo e o ensino bilíngue

É sabido que a rotina é a melhor amiga das pessoas autistas – cumprir sempre a mesma ordem nas atividades diárias é um caminho seguro para fugir dos imprevistos e lidar melhor com as tarefas do cotidiano.

No entanto, um novo estudo, publicado no periódico científico Child Development, demonstrou que se a criança souber um idioma além da sua língua mãe,

essa leve mudança na rotina que é a troca de atividades pode se menos drástica, ou seja, acontecer naturalmente.

Pesquisa realizada pela Universidade McGill, no Canadá, demonstrou que crianças autistas bilíngues aumentaram a flexibilidade cognitiva, se comparado àquelas que sabiam falar apenas um idioma.

Nos últimos 15 anos existe um debate significativo sobre as vantagens do bilinguismo para o desenvolvimento das funções executivas. “Alguns pesquisadores defendem que ser bilíngue e passar de um idioma ao outro inconscientemente, durante a comunicação, aumenta a flexibilidade cognitiva.

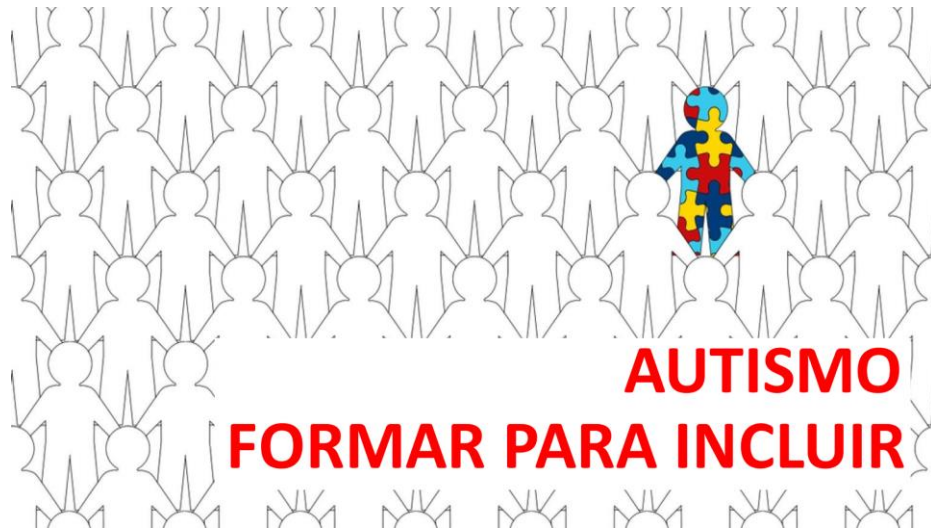
Para maiores informações:

<https://autismoerealidade.org.br/>

www.autismspeaks.org/resource-guide


2.4. Fase 4: Disseminação da Brochura informativa

Por considerarmos que o impacto da brochura informativa poderia perder-se caso não houvesse alguma interação entre a autora da brochura e os docentes da escola, resolvemos propor um pequeno encontro para apresentação da mesma. Para o efeito, foi utilizada a Plataforma Google Meet que devido a pandemia se tornou temporariamente gratuita e no dia 29 de abril de 2020 o serviço premium de videoconferência do Google foi liberado para todos que possuíam uma conta no gmail. Além de ser uma ferramenta de comunicação por vídeo chamadas que permite a criação de uma sala virtual com inúmeras pessoas presentes, funciona exatamente como uma sala de aula, onde todos podem observar em sua tela inicial a imagem do orador em tempo real. Com a impossibilidade de um encontro presencial em função das restrições da Pandemia do Covid 19, optou-se por fazer a apresentação da brochura online, sendo que a apresentação foi feita usando-se o Powerpoint, cujos slides abaixo apresentamos.



O QUE É AUTISMO

COMPLEXO GRUPO DE DESORDENS NEURO-DESENVOLVIMENTAIS CONHECIDO COMO TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)



TGD COMO SÃO CARACTERIZADAS PELA DSM-V

- DÉFICITS PERSISTENTES NA COMUNICAÇÃO SOCIAL E NA INTERAÇÃO SOCIAL EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS, CONFORME MANIFESTADO PELO QUE SEGUE, ATUALMENTE OU POR HISTÓRIA PRÉVIA
- PADRÕES RESTRITOS E REPETITIVOS DE COMPORTAMENTO, INTERESSES OU ATIVIDADES, CONFORME MANIFESTADO POR PELO MENOS DOIS DOS SEGUINTE, ATUALMENTE OU POR HISTÓRIA PRÉVIA (OS EXEMPLOS SÃO APENAS ILUSTRATIVOS, E NÃO EXAUSTIVOS)

IMPORTANTE

ESTUDOS MOSTRAM QUE OS MENINOS SÃO MAIS SUSCETÍVEIS DO QUE MENINAS PARA DESENVOLVER O AUTISMO E O DIAGNÓSTICO É 3-4 VEZES MAIOR.



PRINCIPAIS SINTOMAS

dificuldade enorme em aprender a participar do "dar e receber"



PRINCIPAIS SINTOMAS

Dificuldade em regular suas emoções.



PRINCIPAIS SINTOMAS

Dificuldades de Comunicação

Algumas crianças com autismo repetem o que ouvem, uma condição chamada ecolalia.



PRINCIPAIS SINTOMAS

Comportamentos Repetitivos

Embora as crianças com autismo pareçam fisicamente normais e muitas têm um bom controle muscular, **movimentos repetitivos podem colocá-las longe das outras crianças ..**



PRINCIPAIS SINTOMAS

Processamento Sensorial



Transtorno de Processo Sensorial

Algumas características

<p>Não gosto de lavar ou cortar os cabelos.</p> <p>A luz me incomoda.</p> <p>Fico assustado quando ouço muitas pessoas falando.</p> <p>Gosto de comer sempre as mesmigas comidas.</p> <p>Arranco os botões das roupas.</p> <p>Pareço não sentir dor.</p> <p>Não controlo bem minhas funções motoras.</p> <p>Gosto de andar nas pontas dos pés e calço muito.</p>	<p>Tenho dificuldade para me concentrar.</p> <p>Ruídos e sons fortes me incomodam.</p> <p>Seleciono comida por sons e objetos pelo cheiro.</p> <p>seleciono meu alimento.</p> <p>Tenho dificuldade para me vestir só.</p> <p>A mamãe me calça mas eu prefiro estar com os pés descalços.</p>
--	--

FB/aspergercomorbidades


PRINCIPAIS SINTOMAS

Alguns sinais de Disfunção Sensorial

- Sensibilidade exagerada ao toque, movimentos, locais, ou sons
- Baixa reatividade ao toque, movimento, locais ou sons
- Facilmente distraído
- Problemas sociais e/ou emocionais
- Um nível de atividade anormalmente alto ou baixo
- Negligência física ou aparente imperícia.
- Impulsivo, carente de autocontrole
- Dificuldade em fazer transições de uma situação para outra
- Incapacidade de relaxar ou acalmar-se
- Pobre auto-estima
- Atraso na linguagem falada, ou habilidades motoras
- Atrasos no desempenho acadêmico

PRINCIPAIS SINTOMAS

Indivíduos com autismo são esmagadoramente desafiados por dificuldades com a organização



PRINCIPAIS SINTOMAS

Prejuízo Cognitivo



pode fazer bem sobre as partes de um teste de inteligência que mede habilidades visual e de resolução de problemas



mas ganham pontuações baixas nos testes de linguagem.

PRINCIPAIS SINTOMAS

Desafios Motores



Muitos indivíduos com autismo vivenciam desafios motores no que se refere ao tônus muscular e / ou coordenação que também pode afetar sua capacidade de funcionar em níveis próprios à idade

CAUSA DO AUTISMO



Na maioria dos casos, o autismo é idiopático, o que significa que a causa é desconhecida.

ALGUNS DOS PONTOS FORTES QUE VOCÊ PODE VER EM INDIVÍDUOS COM AUTISMO:

- Forte destreza visual
- Facilidade de entender e reter alguns conceitos, regras, sequências e parâmetros.
- Excelente memória para detalhes ou fatos mecânicos (fatos de matemática, horários de trens, basebol, estatísticas)
- Memória de longo prazo e capacidade em informática, habilidades tecnológicas ou interesse musical

ALGUNS DOS PONTOS FORTES QUE VOCÊ PODE VER EM INDIVÍDUOS COM AUTISMO:

- Habilidades artísticas
- Habilidades matemáticas
- Habilidade de decodificar linguagem escrita (ler) desde bem pequeno (sem obrigatoriamente compreender)
- Forte em decodificação (ortografia)
- Honestidade
- Capacidade de resolução de problemas (quando você não pode pedir algo que você quer você pode ficar muito criativo sobre a obtenção de suas mãos em você mesmo)

PROBLEMAS FÍSICOS E MÉDICOS

Transtornos Convulsivos - Até um terço dos indivíduos com autismo desenvolve convulsões

Transtornos Genéticos - Um pequeno número de crianças com autismo também pode ter uma condição identificável neurogenéticas, como Síndrome do X Frágil, Síndrome de Angelman, Esclerose Tuberosa, Síndrome de cromossomo da duplicação do 15 ou outra anomalia cromossômica

Alergia, Transtornos Gastrointestinais, e Dor - Devido à inabilidade frequente de se comunicar verbalmente os sintomas, a dor em uma criança com autismo às vezes é reconhecida apenas por causa de padrões ou mudanças em seu comportamento.

Transtornos do sono - Problemas do sono são comuns em crianças e adolescentes com autismo.

AUTISMO E SELETIVIDADE ALIMENTAR

Para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), essa dificuldade na alimentação é bem comum, pois recebem interferência direta de estímulos sensoriais



INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Ensino de Tentativas Discretas (DTT) ou o Modelo de Lovaas

São dadas à criança repetidas oportunidades para aprender e praticar cada passo em uma variedade de configurações.



MODELO DE DIFERENÇAS DE RELACIONAMENTO (DIR)

Modelo de Diferenças de Relacionamento (DIR)

A terapia é, muitas vezes, incorporada às atividades lúdicas – no chão - e concentra-se no desenvolvimento do interesse no mundo, da comunicação e do pensamento emocional, seguindo a liderança da criança.

MODELO DE DIFERENÇAS DE RELACIONAMENTO (DIR)

Sistema de Comunicação por trocas de Figuras



permite crianças com pouca ou nenhuma habilidade verbal comunicar-se através de figuras

MODELO DE DIFERENÇAS DE RELACIONAMENTO (DIR)

Tratamento de Resposta Pivotal

Os comportamentos pivotais primários são motivações e iniciações da criança de comunicações com os outros



MODELO DE DIFERENÇAS DE RELACIONAMENTO (DIR)

Intervenção de Desenvolvimento de Relacionamento

melhorar as habilidades sociais, adaptabilidade e autoconhecimento através de uma abordagem sistemática para a construção emocional, habilidades sociais e relacionais.



A COMUNICAÇÃO

Linguagem Receptiva — a habilidade para entender o que é dito ou escrito

Linguagem Expressiva - linguagem falada tão boa como qualquer resposta de comunicação como uma troca de figuras, linguagem escrita, etc.

Interação Social e o Desenvolvimento

Habilidades de Desenvolvimento Social

OS DEZ MANDAMENTOS DA AJUDA PARA PROFISSIONAL

1. Conheça bem todos os seus alunos e como suas deficiências se manifestam

2. Aprenda as perspectivas dos seus alunos, e perceba que eles têm dificuldades consideráveis.

3. Observe sempre além de comportamentos dos alunos para determinar as funções que esses comportamentos podem servir.

OS DEZ MANDAMENTOS DA AJUDA PARA PROFISSIONAL

4. Não seja nem cego em relação à força de seus alunos nem imponha normas que eles não podem cumprir.

5. Prestar o grau adequado de apoio em relação ao nível do desenvolvimento de habilidades e comportamento de seus alunos.

6. Exerça a vigilância para a diminuição de lembretes e a promoção da competência e da independência em seus alunos.



OS DEZ MANDAMENTOS DA AJUDA PARA PROFISSIONAL

7. Procure ativamente informações para ajudar seus alunos, e na preparação e execução do apoio de que necessitam para serem bem sucedidos.

8. Não usurpe o papel dos professores nem o dos "albatrozes em torno de seus pescoços"



OS DEZ MANDAMENTOS DA AJUDA PARA PROFISSIONAL

9. Deixe o seu ego na porta da casa ou da escola!

10. Desempenhe suas funções com atenção plena, responsável e respeitosamente em todos os momentos.




O AUTISMO E O ENSINO BILÍNGUE

Estudos comprovam que:

Se a criança souber um idioma além da sua língua mãe, essa leve mudança na rotina que é a troca de atividades pode se menos drástica, ou seja, acontecer naturalmente.

Periódico científico Child Development




O AUTISMO E O ENSINO BILÍNGUE

Crianças autistas bilingues aumentaram a flexibilidade cognitiva, se comparado àquelas que sabiam falar apenas um idioma.


Universidade McGill, no Canadá

“Alguns pesquisadores defendem que ser bilingue e passar de um idioma ao outro inconscientemente, durante a comunicação, aumenta a flexibilidade cognitiva”



SAIBA MAIS...

- www.autismspeaks.org/resource-guide - Autism Speaks uma instituição americana que oferece informações gerais sobre o autismo como um serviço à comunidade.
- <https://autismoerealidade.org.br/> - O Autismo e Realidade instituição formada em 2010 como uma associação de pais e profissionais de saúde, que nasceu com o propósito de difundir conhecimento sobre os Transtornos do Espectro Autista (TEA).



2.5. Fase 5 - Realização de questionários aos professores (levantamento de opiniões face à brochura elaborada)

Posterior à divulgação/disseminação da brochura realizou-se nova entrevista junto aos 50 (cinquenta) docentes, com vistas a identificar o que tinham achado da mesma e as eventuais propostas de melhoria. Destes, 92%, equivalente a 46 (quarenta e seis) docentes responderam às entrevistas, quando elencamos as respostas de maior predominância.

Sabemos que a atuação do professor é imprescindível para implantação efetiva da política de inclusão chegue nas escolas de forma a proporcionar condições de igualdade entre

todos os alunos. Reconhecendo esta importância, e dando continuidade ao guião de entrevista semiestruturado, foram feitas duas perguntas abertas e uma fechada, a saber:

O que aprendeu de novo com esta formação?

Faça sugestões para melhoria desta formação?

De 1 a 10, que classificação atribui à brochura apresentada

Os docentes explanaram que com a formação adquiriram novos conhecimentos, a saber:

- informações técnicas sobre o espectro autista;
- as características do aluno autista e a forma de conduzi-lo dentro de sala de aula;
- como lidar com a dificuldade de comunicação, como a ausência da fala e a não identificação da comunicação não verbal;
- a importância na identificação de buscar uma comunicação alternativa para facilitar o ensino do aluno autista;
- importância do planeamento para facilitar situações como manter o aluno interessado nas atividades;
- A inclusão do aluno autista na escola regular, requer um planeamento direcionado às necessidades do mesmo.

Segundo Bueno (2009) se o professor não tem uma orientação adequada ele não contribuirá para a inclusão, a teoria precisa ser colocada em prática, deve haver professores realmente preparados para o trabalho docente ou com uma formação continuada atualizada, buscando ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas específicas voltadas para o ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais.

Além de identificar que os docentes adquiriram novos conhecimentos, a maioria ficou satisfeito, no entanto, alguns sugeriram melhorias para formação, a saber:

- as informações introdutórias foram suficientes, no entanto, uma formação complementar seria muito bom;
- que fosse uma iniciativa da escola e que englobasse todos os professores e auxiliares;
- que a capacitação seja realizada na Escola entre todos os envolvidos: professores, auxiliares e coordenadores;
- a formação foi ótima. Mas que seja realizada não porque temos alunos autistas, mas que possamos ter uma visão da necessidade destes alunos.

Quanto à formação, Cunha (2013, p. 19)

É fundamental pensar na escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (CUNHA, 2013, p.19).

Ao classificar a formação de 0 a 10, todos deram nota máxima (100%) e alguns docentes (70%) justificaram a pontuação, a saber:

- as informações acrescentaram muito à minha formação como professor;
- a iniciativa da nossa colega, contribuiu muito para ampliar meu conhecimento;
- entender mais sobre o universo do aluno autista foi muito enriquecedor;
- facilitou muito a compreensão do comportamento e das dificuldades dos alunos com este espectro.

Diante do exposto, prevêem-se mudanças de postura dos docentes com os alunos autistas em sala de aula, assim como a importância do planeamento adequado às necessidades dos mesmos.

PARTE III - REFLEXÕES FINAIS

Como reflexão final, de forma didática elencamos a importância e os resultados alcançados com cada uma das fases que nortearam os passos sequenciais deste estudo.

As leituras relacionadas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a inclusão destas crianças e o bilinguismo na educação da criança autista, foram o ponto de partida para identificação dos conceitos, suas características e a importância da língua estrangeira na inclusão destes alunos.

Visando identificar o nível de conhecimento dos docentes da Maple Bear, os relatos dos docentes, adquiridos na entrevista, foi a melhor forma de identificar, além do conhecimento geral, as percepções dos mesmos sobre a interação social e a comunicação do aluno com TEA.

Com as informações adquiridas, foi confeccionada uma brochura visando desenvolver nos docentes, competências essenciais sobre o autismo, ligadas à qualidade da informação deste docente, do aprimoramento das suas ações com alunos autistas e sua capacidade de empatia que caracteriza a sua função social, como educador.

Com as informações das necessidades dos docentes identificadas nas entrevistas e a confecção da brochura, era necessário buscar uma forma de divulgar este material junto aos docentes, quando foi pensada uma formação online.

Esta formação, embora breve, trouxe, segundo fala dos próprios docentes, resultados positivos. De forma conclusiva, se observou que os docentes, tendo por base os conhecimentos sobre o Autismo adquiridos pela brochura e a formação para apresentação da mesma, já se encontram numa melhor posição para de forma partilhada participarem ativamente na alfabetização do aluno autista.

No entanto, é necessário uma melhora tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes. Melhora essa que as permita conhecer, de maneira mais apurada, as características do TEA, ao mesmo tempo em que ajude esses profissionais a

pensarem em estratégias que facilitem o processo ensino-aprendizagem desse público específico.

No entanto, identificou-se que apesar de as crianças com TEA serem bem aceitas pelos profissionais e até pelas crianças sem deficiência, na instituição pesquisada, ainda existem barreiras a serem superadas no contexto da Educação Inclusiva na Educação Infantil.

São Muitos os estigmas em relação ao referido transtorno do neurodesenvolvimento, como o medo e a rejeição de familiares do convívio de suas crianças, sem deficiência, com aquelas com TEA. A parceria entre as instituições de ensino e os familiares das crianças com TEA é imprescindível, evitando com isso, mais uma barreira no contexto da inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

O objetivo principal ao ensinar alunos com Autismo é prover meios de interação ou comunicação com pais, professores, cuidadores e colegas. Além de atividades manuais e experiências individuais, os alunos também necessitam de estratégias para ajudar a reduzir problemas de falta de concentração e desatenção (KOEGL; JOHNSON, 1989). Consideramos que esta brochura possui uma série de estratégias nesse sentido. No entanto, se pensarmos em termos da instituição onde a brochura foi disseminada, na sua metodologia bilíngue e nas crianças com TEA, sentimos que ainda existe um longo percurso a ser feito, tendo em vista que a maioria dos profissionais que trabalham com crianças com TEA ainda se sentem pouco preparados.

Pensando de forma global, infere-se a necessidade de uma formação regular constante, tendo em vista grande a inclusão de alunos autistas nas escolas regulares motivada pelo acesso à educação e o direito à aprendizagem enquanto garantias constitucionais universais, ou seja, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família.

REFERÊNCIAS

- Amiralian, M. L. (2005). Desmistificando a inclusão. *Rev. Psicopedagogia*, 22(67): 59-66.
- Assumpção Junior, F. B., & Kuczynski, E. (2007). *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Editora Atheneu.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo (1ª Ed.)*. São Paulo: Edições 70.
- Bragin, J. M. B. (2011). Antecedente da educação de autistas no Brasil: teorias políticas e suas influências nas práticas pedagógicas em centros de atendimento educacional especializado. *Revista Digital Fermentario*, 5, 1-22.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Bryson, S. E., Rogers, S. J., & Fombonne, E. (2003). Autism spectrum disorders: early detection, intervention, education, and psychopharmacological management. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 48(8), 506–516. <https://doi.org/10.1177/070674370304800802>
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 03(05), 07-25. Recuperado em 14 de junho de 2021, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Carvalho-Freitas, M. N., Guimarães, A. C., Rocha, G. B. D., Souto, J. F., & Santos, L. M. M. (2015) Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 01, pp. 211-220. Recuperado em 14 de junho de 2021, de <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p211>.
- Chiote, F. A. B. (2013). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Ed.

- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 3v. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Collier, V.P., & Thomas, W.P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2 (1), 1-20.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, V. A. (2012). Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, v. 34, n. 12, 141-157.
- Cunha, E. (2013). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Faria, I. M, Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.* 14 (3) Set-Dez.
- Farias, I. M., Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 3, 365-384.
- Jesus, E. M. (2008). O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: baptista, C. R., Caiado, K. R. M., Jesus, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 139-160.
- Kirst, N. (org.). (2015) *O que é autismo e como reconhecê-lo*. São Leopoldo: Oikos.
- Koegel, R. L., & Johnson, J. (1989). Motivating language use in autistic children. In G. Dawson (Ed.), *Autism: New perspectives on diagnosis nature and treatment*. New York: Guilford Press.

- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Marquezine: M. C., Almeida, M. A., Omote, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel.
- Marques, C. E. (2000). Perturbações do Espectro do Autismo - Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto Editora.
- Matos, S.N., & Mendes, E. G. (2015). Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.21, n.1.
- Menezes, A. R. S. (2012). Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Miura, R. K. K. (2013). Inclusão de Pessoas com Espectro do Autismo: Análise da Escrita Após a Leitura de História Infantil. In: Nunes, L.R.d'O. de P., Sulino, M., Walter, C.C. de F. (Org.). *Ensaio Sobre Autismo e Deiciência Múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini.
- Moita Lopes, L. P. (2005). Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Simpósio Inglês no Mundo Contemporâneo promovido pela International Research Foundation for English Language Education – TIRF. São Paulo.
- Nijakowska, J. (2012). *Dyslexia in the foreign language classroom: second language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Orrú, S. (2012). *Autismo, linguagem e educação: integração social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: WAK Ed.
- Robinson, G. (2014). Transformação para um modelo de aconselhamento empoderador: Vozes dos consultores e professores. *Linhas Críticas, 20(42)*, .
- Rodrigues, M. M., & Ferreira, M. (2018). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23 n.1*, 37-52.

- Sasaki, R. K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, 19-23.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers.
- Thiollent, M. (2004). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Vieira, V. M. (2019). *Sensibilizar para Incluir. Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Relatório de Mestrado, Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra*.
- Volkmar, F, Lord, C, Bailey, A, Schultz, R. & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 135-170.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor.
- Walter, C. C. F, Nunes, L. R. O. P, & Togashi, C. M. (2011). Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In: Nunes, L. R. O. P, et al (org). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília, ABPEE.

APÊNDICE

Apêndice A - Entrevistas abertas e semiestruturadas com os docentes

1. De forma geral qual a sua concepção sobre a inclusão educacional?

2. Como define o autismo?

3. Quais são as necessidades que os alunos com TEA apresentam em relação à aprendizagem e interação social?

4. Quais áreas de desenvolvimento em que a criança com TEA apresenta maior necessidade interventiva?

5. Qual método de apoio é utilizado para estimular a interação entre os alunos autistas e os que não necessitam de educação especial?

6. Você acredita que é possível a inclusão escolar para alunos autistas? Justifique.

- 7 – O que aprendeu de novo com esta formação?

- 8 – Faça sugestões para melhoria desta formação

- 9 – Se tivesse a oportunidade de classificar esta formação de 0 a 10, qual a pontuação que atribuiria? Pode justificar a pontuação atribuída?

