

**GT 15 – Educação Especial****MODOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE  
UM ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO**Francisca Maria Gomes Cabral Soares<sup>1</sup>**1 INTRODUÇÃO**

A literatura científica revela a escassez de pesquisa sobre modos pedagógicos de ensino de conteúdos acadêmicos aos alunos com autismo. Com efeito, as professoras parecem desconsiderar a necessidade de abordá-los, enfatizando mais o desenvolvimento da socialização e da comunicação, ainda expressam com frequência sentimentos de impotência profissional para ensiná-los e parecem conceber como impossível ou com poucas possibilidades de acontecer/efetivar-se o aprendizado desses alunos. Sobre isso, indagamos: **Quais modos de organização pedagógica viabilizam, para um aluno com autismo, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos?**

Consideramos necessário conhecer com maior profundidade o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para fins de norteamento do planejamento de ações e implementação de práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos acadêmicos com vistas ao estímulo e alargamento das capacidades cognitivas e sociais da pessoa que apresenta o TEA. A Lei: nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 registra: “[...] é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

---

<sup>1</sup>Doutoranda-Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ. Professora-Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio grande do Norte – UERN.

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;  
II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos”.

No Brasil, a legislação além de evidenciar as características de pessoas com autismo também passou a garantir o direito à matrícula escolar, que cresce de forma significativa nos últimos anos (LAZERRI, 2010; NUNES, 2012). Em 2007 eram 64.781 alunos matriculados, em 2008 o número sobe para 93.900 alunos matriculados. Essa demanda inquieta os professores, pois requer que suas práticas pedagógicas sejam ressignificadas à luz da inclusão escolar como uma questão de direito do aluno. Nas universidades brasileiras, pesquisadores buscam maior conhecimento para a compreensão de como melhor ensinar as pessoas com o TEA e assim fortalecer e apoiar práticas educativas escolares inclusivas.

Neste artigo, objetivamos **Identificar modos de organização pedagógica que viabilizam, para um aluno com autismo, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos.** Para isso, realizamos um estudo bibliográfico a fim de conhecermos percursos literários já trilhados sobre estratégias de ensino pensadas para pessoas com autismo e apresentamos dados de uma observação direta abordando uma situação específica de ensino ministrado a uma criança com autismo. Neste texto, apresentamos na introdução a questão de partida que é o fio condutor deste estudo, depois o caminho metodológico realizado, em seguida uma breve revisão da literatura que trata de estratégias direcionadas para o ensino de pessoas com autismo e uma análise dos dados construídos no estudo de caso, no final expomos nossas considerações acerca do tema.

## **2 O CAMINHO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO**

O nosso entendimento de que a pesquisa segue passos sistematizados e que o pensamento científico é organizado, seguindo princípios lógicos, nos fez recorrer às leituras orientadoras de procedimentos metodológicos, para auxiliar na apreensão do objeto de estudo. A partir da solicitação feita numa disciplina de um programa de pós-graduação para realizarmos um estudo de caso, como instrumento de avaliação, fizemos um recorte dentro de nosso projeto mais amplo de doutorado, realizando um estudo bibliográfico. Na literatura

elencada, o estudo de caso aparece sendo chamado de estudo de caso de tipo etnográfico, as autoras Lüdke e André (1986, p. 17), assim o definem:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato como os das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo GoodeHatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

A exposição acima, nos faz ver que o estudo de caso é uma opção, metodológica, que nos permite dar conta da questão de pesquisa que esboçamos neste texto. Perceber no espaço de trabalho das professoras como os modos pedagógicos de ensino para pessoas com autismo estão sendo configurados no contexto da inclusão escolar, nos oportuniza como pesquisadoras e professoras formadoras identificar caminhos para apoio à formação acadêmica.

A observação direta foi elencada por nós, como procedimento integrante do estudo de caso, e registrada por meio de dois recursos: vídeo gravação e diário de campo. A nossa intenção com esses recursos nos remete a questão principal deste estudo que é identificar os modos pedagógicos de ensino das professoras, ministrados às crianças com autismo. Sobre essa estreita relação entre estudo de caso e observação direta, Yin (2001, p. 115) expõe: “Ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas”.

No detalhamento de nossos procedimentos é relevante informarmos que foram realizadas, neste primeiro semestre de 2014, dez visitas a sala de aula regular da criança com autismo, participante deste estudo. Todas as visitas foram filmadas e transcritas para um diário de campo, configurando-o num documento vídeografado.

Dada a natureza deste estudo, optamos por descrever aqui somente duas visitas e as impressões da pesquisadora sobre as ações pedagógicas das professoras, considerando também o perfil profissional delas que foi levantado no decorrer das demais observações.

## **2.1 O PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO**

Neste tópico, nosso interesse é fazer uma descrição dos sujeitos da nossa pesquisa. Aqui, a intenção é explicar o porquê da escolha e mostrar as bases teóricas que fundamentam

as decisões tomadas, em relação, a definição do elenco de sujeitos. As professoras são indispensáveis para este estudo, pois as práticas organizadas por elas incidem sobre a aprendizagem do aluno. É também muito relevante, ter a observação da criança, para ela é que se realiza a ação pedagógica. Logo, afirmamos que são as professoras e a criança com autismo, participantes em potencial para que possamos identificar os modos pedagógicos estruturados para a inclusão escolar. Dispomos abaixo, um quadro com o perfil profissional das professoras:

Quadro 1: O perfil profissional das professoras

Professoras	Formação acadêmica e tema de monografia	Função profissional	Idades		Tempo de profissão
			Entre 50-60 anos	Entre 40-50 anos	
<b>A</b>	Pedagogia/Especialização em educação/O ensino de ciências.	Professora da sala regular de duas crianças com autismo.	X		28 anos
<b>B</b>	Pedagogia/Especialização em educação/A importância da leitura.	Professora auxiliar de duas crianças com autismo.		X	24 anos
<b>C</b>	Pedagogia/Especialização em educação/Educação Especial	Professora da sala Recurso multifuncional, onde atende 5 crianças com autismo.		X	23 anos
<b>D</b>	Pedagogia/mestre em educação/A qualidade do trabalho pedagógico de professoras alfabetizadoras	Professora formadora e pesquisadora interessada em práticas pedagógicas para crianças com autismo.		X	24 anos

No quadro 1, realçamos aspectos que incidem sobre o projeto de formação delineado no decorrer do exercício da profissão e que interfere nas concepções e práticas históricas construídas pelos sujeitos da ação. Sobre isso, destacamos com Clot (2007) que a transformação da atividade relaciona-se com a mudança de sentido na qual a experiência vai

passando por novas significações culturais que exigem novas práticas. No nosso caso a crescente demanda por uma escola inclusiva nos coloca como imperativo a instituição de novas práticas pedagógicas.

## 2.2 AS CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA

A criança com autismo observada por nós é aluna do 5º ano, numa sala de aula regular com 24 alunos, incluindo ela, está com 11 anos, é alfabetizada, não verbal, mas com boa comunicação por meio da escrita no computador, veio da escola privada porque segundo sua mãe “[...] não aprendeu nada lá”, está na escola atual, pública municipal, desde 2011. A criança é tranquila, mas isola-se na sala de informática e não se socializa com nenhum colega de sala de aula, mantém quase nenhum contato com a professora da sala regular, interage bem com a professora auxiliar, realiza suas atividades somente com ela, geralmente duas páginas de atividade escritas no caderno com recortes de livros didáticos trazidos pela auxiliar, ela as realiza em menos de 20 minutos e permanece toda à tarde no computador. Se contrariada, principalmente por falta de internet ou algo que impeça-lhe o uso do computador comete auto agressão batendo em suas costas, manifesta essa mesma atitude quando está alegre.

## 3 AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO EDUCACIONAL EVIDENCIADAS NA LITERATURA E O CASO POR NÓS INVESTIGADO

Na literatura nacional em bancos de teses e dissertações de programas de pós-graduação de algumas universidades brasileiras buscamos textos para leitura. Elegemos como descritores: **infância, autismo, autismo e educação**, 07 dissertações e 03 teses, no Portal SciELO13 artigos, destes somente 03 foram analisados, os demais apesar de terem como palavras-chave os descritores por nós elencados não abordavam o conteúdo que buscávamos. Dispomos no quadro 1 os números de textos estudados e os anos nos quais foram escritos.

Quadro 2 - Anos e números de textos analisados em portais de universidades brasileiras.

Gênero acadêmico	Ano →	2008	2009	2010	2011	2012	2014
	Tese	02	01				
	Dissertação		02	02	01	01	01
	Artigo		01	01		01	

Dos textos estudados somente cinco: Vieira (2008), Bez (2010), Gomes(2011), Correa Netto (2012), Pereira (2014), apresentam práticas de intervenção pedagógica para pessoas com o TEA e oito Vasques (2008), Braga (2009), Camargo e Bosa (2009), Cruz (2009), Giardnetto (2009), Gomes e Mendes (2010), Lazerri (2010), Santos e Santos (2012) configuram-se como pesquisas descritivas, com entrevistas para pais e professores e análise de conteúdo.

Vale ressaltar que os treze trabalhos destacam a necessidade de maior investigação sobre como trabalhar o desenvolvimento acadêmico da pessoa com TEA. As leituras realizadas nos fizeram perceber escassez de estudos que versam sobre a inclusão de alunos com autismo (GIARDINETTO, 2009; GOMES e MENDES, 2010; NUNES, 2012, PEREIRA, 2014), carência de trabalho educativo que apresente modos de fazer acontecer adaptações curriculares, pois realizaram metodologias de estudos de casos, os quais embora tenham relevância, não permitem avaliar adequadamente políticas de sistemas educacionais em maior escala para a escolarização de crianças e jovens com autismo (GOMES e MENDES, 2010). Além disso, registram que há professores ansiosos e aflitos na lida com o diferente e que agem algumas vezes por intuição através de estratégias de ação inibidoras e não potencializadoras (CAMARGO e BOSA, 2009).

Assim compreendido, evidencia-se a urgência de pesquisas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva com crianças pré-escolares; com crianças e jovens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao caso por nós investigado é compreensível que as professoras participantes desconheçam modos pedagógicos de trabalho por ser essa abordagem ausente no período de sua formação acadêmica e hoje a escola também não ser um espaço de formação continuada em potencial.

O nosso percurso na literatura ainda nos faz perceber a necessidade de pensarmos em promover diálogos entre a teoria e a prática como unidade, a fim de auxiliar na superação da carência na interface inclusão escolar, autismo e modos pedagógicos mais efetivos de trabalho, com ênfase no ensino de conteúdos acadêmicos. Constatamos em nossas leituras somente 2, dentre os 13 trabalhos, foram desenvolvidos na região Nordeste, a literatura nacional necessita ser complementada com a literatura internacional, urgência de efetivação das políticas de inclusão, no que se refere à sua concretização nos contextos da prática pedagógica escolar de inclusão.

Dentre as leituras realizadas destacamos, no quadro 2, alguns autores que estão no cenário nacional e internacional com abordagens acerca de programas de intervenção com resultados eficazes para pessoas com o TEA.

Quadro 3 – Anos e números de textos estudados destacados para análise.

Gênero acadêmico	Ano ⇨	2003	2005	2007	2009	2013
	Artigo acadêmico		1		2	2
Capítulo de livro			1			1

Scott (et al, 2007) publicou texto relatando que examinou a eficácia de escolas baseadas em intervenções em habilidades sociais para crianças e adolescentes com Distúrbio do Espectro do Autismo (ASD). Nesse propósito, o autor apresenta uma meta-análise de 55 projetos nos quais constatou ser “[...] a deficiência no funcionamento social uma característica central do distúrbio do espectro do autismo (ASD)”, afirma estar isso bem documentado na literatura, nesse ponto traz as seguintes referências: Attwood (1998) Myles (et al, 2005) Rogers (2000), Hume, Bellini, & Pratt, (2005), e acrescenta “[...] poucas crianças recebem programas de habilidades sociais adequados”. Isso é considerado pelo autor “[...] uma realidade problemática”, pois habilidades sociais são condições para “[...] o desenvolvimento social, emocional, e cognitivo bem sucedido”, (SCOTT, et al, 2007).

Nesse direcionamento, defendemos a necessidade das professoras conhecerem programas de habilidades sociais eficazes como componente essencial em programa educacional para crianças com ASD. Na realidade observada por nós destacamos dois momentos, nos quais evidenciou-se a ausência quase total de socialização do aluno com autismo, vejamos:

Quadro 4 – síntese de duas observações subsidiadas por vídeogravação.

Tempo de videogravação	VÍDEO 1 (40 minutos)	VÍDEO 2 (40 minutos)
<b>Atividade realizada</b>	Leitura de gráfico	Leitura de texto/perguntas
<b>Atitude da professora</b>	Sentar ao lado solicitar/insistir a leitura e resposta.	Sentar ao lado solicitar/insistir a leitura e resposta.
<b>Receptividade do aluno</b>	Rejeita, não realiza, mesmo com insistência e vai para o	Rejeita, por insistência realiza e vai para o computador.

	computador.	
<b>Comportamento do aluno</b>	Tranquilo, mas apressado para ir ao lab. de informática, sem nenhum contato com a profª da sala regular e alunos.	Tranquilo, mas apressado para ir ao lab. de informática, sem nenhum contato com a profª da sala regular e alunos.
<b>Eventualidades</b>	A sala de informática sem conexão com internet – stress intenso do aluno, só resolvido com a chegada da conexão.	Na chegada a mãe com voz firme avisa que se não fizer atividade escrita não irá para a sala de informática.
<b>Preferências do aluno</b>	Vídeos do Youtube, vinhetas da globo, CQC, alguns programas de auditório com um comunicador no centro.	Vídeos do Youtube, vinhetas da globo, CQC, alguns programas de auditório com um comunicador no centro.

Carr e Felce (2007), em discussão sobre como facilitar a verbalização das crianças com autismo, propõem procedimentos que tenham como base itens desejados e eventos facilitadores da comunicação verbal. Nesse percurso, optam pelo trabalho com o Sistema de Comunicação através de trocas de figuras (PECS). Assim, descrevem as três fases iniciais do PECS e justificam essa opção por compreenderem serem essas o foco primário de ensino do PECS que é “[...] desenvolver iniciação comunicativa espontânea em crianças com autismo”.

Subsidiadas por vasta literatura, as autoras afirmam que as crianças com autismo manifestam a intenção de comunicar por meio de “[...] comportamentos pré-verbais e não verbais observáveis”, isso as conduziu para a opção de mensurar por meio da observação direta. No que se referem aos resultados, os dados sinalizam que houve um aumento significativo em “[...] iniciações comunicativas espontâneas em crianças com autismo” que receberam 15 horas de ensino PECS. Além disso, revelou-se no estudo avanços na comunicação entre crianças e adultos em seu ambiente.

O PECS não é um material conhecido pelas professoras que interagem com a criança deste estudo, não queremos dizer que se o conhecesse o problema da ausência quase total de comunicação da criança estaria resolvido, mas provavelmente um acréscimo no repertório de recursos didáticos poderá sinalizar para um ensino mais efetivo, inclusive de habilidades sociais.

Nesse direcionamento de apoio à comunicação de pessoas com o TEA destacamos na literatura nacional os estudos de Walter, Togashi e Nunes (2013) sobre PECS adaptado. Numa investigação que durou 18 meses, tendo como local duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro – RJ – Brasil, as pesquisadoras constataram que os alunos apropriaram-se de

formas de comunicação com acentuado desempenho da autonomia e interação com colegas e professores. De acordo com as autoras, o PECS adaptado é uma versão com flexibilidade das estratégias e modos diferenciados de registro, com incorporação de metodologia advinda do Currículo Funcional Natural que é uma criação de Leblanc (1991, apud SUPLINO, 2005).

Cafiero (2009) num estudo de intervenção objetivou “Explorar o uso de uma abordagem holística, com imersão total, favorecendo a entrada de linguagem aumentativa para um jovem com autismo”. Para isso, a quantidade de símbolos visuais foi estabelecida conforme vocabulário adequado para “[...] interação de linguagem típica, vinculada ao padrão de comunicação”. A intervenção incluiu vocabulário rico, gerador e interativo, contextual. A autora enfatiza ser necessário trabalhar o desenvolvimento de habilidades em comunicação de sujeitos com autismo.

Vimos na observação realizada que a criança com autismo, sem fala, está alfabetizada, escreve no computador com boa ortografia, mas sua comunicação só acontece por meio da escrita no computador, suas professoras percebem a necessidade de ampliar as formas de uso do computador, mas ainda não visualizaram caminhos viáveis para propor isso. Inclusive não há uma sistematização de vocabulário que seja intencional abordando os conteúdos acadêmicos do ano escolar no qual a criança está matriculada. Logo, essa entrada de linguagem que nos fala Cafiero (2009) ainda não está sendo estimulada.

Cafiero (2009), em seu estudo, usou a **Estimulação da linguagem auxiliada** com símbolos visuais contextuais junto com a fala. A estimulação auxiliada de linguagem facilita o desempenho interativo e simbólico do sujeito da intervenção e o desenvolvimento dos aspectos funcionais da comunicação “[...] iniciar, questionar, responder, comentar”. Cafiero (2009) aborda um estudo no qual considera pertinente vincular a leitura de histórias para facilitar a interação entre criança e adulto. Esses aspectos que nos propõe a autora acerca da interação são bastante restritos na realidade que observamos.

Panerai (et al, 2009) descreve uma investigação empreendida para “[...] comparar ao longo de um período de 3 anos a eficácia de três abordagens educacionais diferentes endereçadas a crianças com autismo e retardo mental severo”. Para isso, organizou um estudo considerando as demandas das atuais discussões sobre o autismo, e evidenciou em seu texto que para além de uma questão de saúde os aspectos sociais e os fatores ambientais precisam ser considerados. A referida autora apresenta relato do programa Italiano com seu modelo de co-ensino que junta professores de educação geral e especial para “[...] ensinar estudantes com/sem deficiências na mesma turma”. A abordagem ainda contempla a legislação italiana que garante o direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Panerai(et al, 2009), sobre o conceito de educação inclusiva, registra que: “[...] todos os estudantes em uma escola, independentemente de seus pontos fortes ou de seus pontos fracos em qualquer área, torna-se parte da comunidade escolar”. Em escolas italianas, os pais escolhem a escola e após o primeiro período de inclusão a criança passa a possuir um Plano Educacional individualizado (IEP) e seus professores e mediadores são assistidos por equipes multidisciplinares disponibilizadas pelo serviço de saúde mais próximo. O estudo foi conduzido em uma abordagem psicoeducacional, ensejando a funcionalidade da pessoa e a sua interação dinâmica com o mundo, para isso abordando não só habilidades sociais, mas também conteúdos acadêmicos. A opção metodológica foi aplicar o programa educacional TEACCH, definido por Panerai (et al, 2009) e equipe como “[...] uma abordagem global baseada em uma colaboração próxima entre pais e profissionais. [...]”. O TEACCH é um programa educacional para crianças com autismo, que considera as características da desordem e busca minimizar as dificuldades da criança por meio de “[...] intervenções estruturadas e contínuas, adaptações ambientais e comunicação aumentativa alternativa”. Conforme literatura consultada, o TEACCH mesmo tendo sido implantado em vários países e tendo eficácia comprovada não é visto como um programa inclusivo e isso é uma discordância da equipe deste estudo, pois considera que se as adaptações forem adequadas, o TEACCH poderá sim ser um programa que contribua para a inclusão.

Em outro estudo Simpson (et al, 2003) e equipe, enfatizaram ser necessário planejamento individualizado quando se visa potencializar a aprendizagem. Além disso, chamaram-nos a atenção para que essa população seja incluída em classes regulares. Sobre isso, destacaram a notoriedade de debates acerca da provisão de “ambientes menos restritivos” para maior contato com pares típicos e esclareceram sobre a carência da criação de modelos e procedimentos efetivos que garantam o aprendizado. Assim consideraram ser um grande desafio para pais e professores e demais profissionais, que lidam com pessoas com autismo, configurarem programas com orientações claras e procedimentos precisos.

A nossa observação revela uma imensa distância entre os modos pedagógicos de ensinar na perspectiva de incluir alunos com autismo e as modalidades propostas em pesquisas nacionais e internacionais. A dedicação da professora auxiliar é imensa, mas seu repertório de atividades pedagógicas está restrito a colagem de páginas de livros didáticos com vistas à potencializaçãodo domínio da leitura e da escrita, só que o aluno já demonstra leitura fluente, isso é perceptível pela rapidez com a qual ele navega na internet buscando seus vídeos favoritos.

O fato de não haver parceria entre professora da sala regular e auxiliar dificulta o trabalho. As condições de trabalho da professora da Sala de Recurso multifuncional não são favoráveis, pois é um atendimento itinerante, de duas horas, uma vez por semana, realizado por conta das ausências da criança no pólo, e nesse tempo há orientação para as demais professoras que tem alunos especiais em suas salas. Logo, afirmamos que há uma demanda para além do que a professora pode dar conta e tudo isso acontece no horário em que todas estão em tempo pedagógico na sala de aula.

Simpson (2003) e equipe expuseram o núcleo filosófico de um modelo que privilegia o contato do estudante com ASD com seus pares típicos por ser benéfico para o convívio social. Realçaram que professores apoiados aceitariam com maior satisfação a população com ASD em suas turmas, pois estariam instrumentalizados e com recursos apropriados para subsidiar seu programa de ensino. A colaboração nessa perspectiva é coluna de sustentação de um modelo de ensino que privilegia a ação compartilhada.

Uma questão bastante relevante, destacada no estudo de Simpson (et al, 2003) e equipe é a necessidade de educadores que trabalham com autistas conhecerem as características específicas de pessoas com ASD, saber lidar com os modos próprios do autista, comunicar-se e conhecer procedimentos acadêmicos que potencializem o desenvolvimento da linguagem, aprendizagens e habilidades sociais.

Além disso, o papel do para-educador é definido como o de prover apoio ao trabalho do professor. Simpson (et al, 2003) considerou inadequado esse mediador ser nomeado para assistir especificamente um aluno, pois o aluno é do professor. O planejamento é considerado elemento essencial para facilitar a colaboração e individualizar o ensino adequando metodologias que aproximem o aluno de seus pares e não seu isolamento.

Simpson ((et al, 2003) e equipe também marcam como importante, a criação de um verdadeiro ambiente inclusivo e sinalizam que atitudes positivas de inclusão devem ser critério para seleção de equipe que vai atender a população de pessoas com autismo. A razão e vantagens da inclusão e disseminação de informações sobre o autismo, provavelmente promoverá a aceitação dos pares, as amizades e a interação social.

A avaliação também é descrita como “elemento chave” para qualquer programa que vise ampliar as aprendizagens de um estudante. Sendo assim, a sistematização de um programa de ensino requer traçar metas e objetivos que após sua aplicação e mesmo durante o seu processo de desenvolvimento precisam ser avaliados, a fim de se compreender o ponto de partida do aluno e os aspectos adquiridos por ele em sua aprendizagem.

Nesse percurso, perceber se alunos e professores da educação geral tratam o ASD como integrante “legítimo” da turma ganha relevância. Atitudes como observar e avaliar os ganhos acadêmicos e sociais é importante, assim como verificar a participação nas atividades da turma e uso efetivo das habilidades sociais no ambiente. A mensuração e objetividade dos aspectos avaliativos estão numa lista de verificação que deve ser acompanhada por anotações detalhadas de cada aspecto observado.

A equipe de Simpson (2003) sinaliza como muito importante o princípio da cooperação, vital entre casa-escola. Assim, um programa não pode ser pensado sem parceria com a família, mas, isso exige incluir ações de envolvimento para que as famílias consigam efetivamente participar. A descrição do **Modelo de colaboração na inclusão da desordem do espectro do autismo**, esclarece que se trabalhada “efetivamente e eficientemente” a inclusão de alunos com ASD poderá ser um “importante empreendimento”.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Inferimos, a partir da literatura estudada, nacional e internacional, ser relevante dizer que no contexto escolar brasileiro os caminhos da legislação estão, podemos dizer, avançados, entretanto no que se refere aos modos pedagógicos de ensino no contexto escolar há um longo caminho a percorrer visando à construção de práticas pedagógicas que favoreçam para além da entrada a permanência e progressão dos alunos com autismo na escola, assim efetivando uma verdadeira inclusão escolar.

Evidencia-se, assim, a importância de uma cultura pedagógica com metodologias instrucionais e a diferença entre **consulta** e **colaboração**, na primeira o especialista exerce o papel de oferecer consultoria para os professores, no qual sobrepõe-se o saber especializado, no segundo os profissionais são integrantes de uma mesma equipe, num posicionamento igual, compartilhando informações e trocando saberes, oferecendo consultoria um ao outro, a fim de resolver o problema (SIMPSON, et al, 2003).

No decorrer da história da educação, educação especial e educação geral seguiram caminhos diferentes, mas hoje a proposta é caminharem juntas e isso demanda ruptura com os papéis anteriormente traçados para os profissionais e requer o delineamento de um trabalho por uma equipe com boa comunicação, a base filosófica do modelo de colaboração (SIMPSON, et al, 2003). É esse um ponto frágil de nossas ações na escola, já que a sobreposição de carga horária e algumas vezes de papéis profissionais são suprimidos e acarretam prejuízos ao educando por interferir no seu direito à aprendizagem. Quanto ao caso

da criança, aqui estudado, é notória a necessidade de uma intervenção pedagógica mais precisa com ênfase na interação social, comunicação e acesso aos conteúdos acadêmicos do 5º ano que ele cursa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. 164 f. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, 2010.

BRAGA, Iêdes Soares. **Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal**. 120 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, 2009.

CAFIERO, Joanne. M.O efeito de uma intervenção da Comunicação Aumentativa na Comunicação, no comportamento, e no programa acadêmico de um adolescente com autismo. **Focus on Autism and other Delvelopmental disabilities**. V. 16, n. 3, p. 179-189, 2001.

CARR, Deborah e FELCE, Janet. The Effects of PECS Teaching to Phase III on the communicative Interactions between Children with Autism and their Teachers. **AutismDevDisord**, n 37, p 724–737, 2007.

CAMARGO, S.P.H. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. 92 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAMARGO, S. P. H. e BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, v.21. n.1, p.65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CORRÊA NETTO. **A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**. 286 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 139 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba/São Paulo, 2009.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular.** 157 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013.

LAZERRI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino.** 111 fl. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

NUNES, Débora. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** 1ª ed. Marília: abpee, 2012, v. 2, p. 279-292

PANERAI, Simonetta. ZINGALE, Marinella. TRUBIA, Grazia. FINOCCHIARO, Maria. ZUCCARELLO Rosa. FERRI, Raffaele. ELIA, Maurizio. Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. **AutismDevDisord**,n 39, p. 874–882, 2009.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2014.

SIMPSON, Richard L. BOER-OTT, Sonja R. de. SMITH-MYLES, Brenda. Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. **Top Lang Disorders**, n 2, Vol. 23, p. 116-133, 2003.

SANTOS, M. A., SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade.** [online]. v.24, n.2, p. 364-372, ISSN 0102-7182, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/13.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.