



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

ESTEFÂNIA LARYSSA LOPES DE MATOS

**DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DIANTE DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO COM UM
ALUNO AUTISTA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

ESTEFÂNIA LARYSSA LOPES DE MATOS

**DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DIANTE DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO COM UM
ALUNO AUTISTA**

Monografia apresentada ao Curso de Letras,
com habilitação em Língua Inglesa, da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
título de graduação, sob orientação da
professora Ms Kaline Brasil Pereira
Nascimento.

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M425d Matos, Estefânia Laryssa Lopes de
Dificuldades e possibilidades diante da prática pedagógica em
língua inglesa [manuscrito] : estudo de caso com um aluno autista
/ Estefânia Laryssa Lopes de Matos. - 2014.
45 p. : il. color.

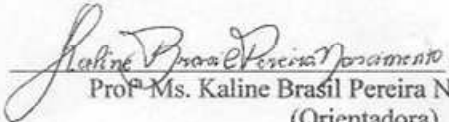
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Kaline Brasil Pereira Nascimento,
Departamento de Letras".

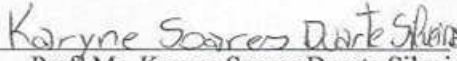
1. Educação Inclusiva 2. Ensino de Língua Inglesa 3.
Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais - Autismo I.
Título. 21. ed. CDD 370.115

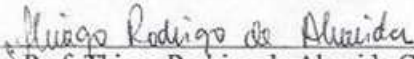
ESTEFÂNIA LARYSSA LOPES DE MATOS

**DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DIANTE DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA QUE ENVOLVE UM ALUNO AUTISTA: UM ESTUDO
DE CASO**

Aprovada em 29 de julho de 2014.

 NOTA: 10,0
Profª Ms. Kaline Brasil Pereira Nascimento/UEPB
(Orientadora)

 NOTA: 10,0
Profª Ms. Karyne Soares Duarte Silva /UEPB
(1º Examinadora)

 NOTA: 10,0
Prof. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha / UEPB
(2º Examinador)

MÉDIA: 10,0

DEDICATÓRIA

A todos os professores, que se dedicam com amor à árdua
jornada do ensino inclusivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, a Ele toda honra e glória, pois se não fosse sua graça infinita, não teria conseguido concluir esse trabalho. Quero também agradecer pela oportunidade de ensinar a esses alunos tão especiais para mim e que me motivaram a desenvolver a pesquisa.

Quero agradecer a minha amada mãe **Cilene Lopes**, sem a qual não estaria no caminho das Letras. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelo cuidado, pelo esforço enorme para que eu viesse a estudar inglês, obrigada por sempre se mostrar tão orgulhosa para comigo. Também quero agradecer ao meu pai **Edvaldo de Matos**, que proporciona momentos de extrema felicidade à família com seu jeito atrapalhado de ser quando estamos juntos. Também pelas preocupações comigo, pelas palavras de incentivo que ficarão guardadas pra sempre em meu coração. A vocês, muito obrigado pelo esforço para que me dedicasse aos estudos. Amo vocês!

A minha irmã **Estefani Rayane**, por inúmeras vezes me ceder seu computador, para estudar, não só por isso, mas por ser uma irmã extremamente dedicada, que cuida de mim, que se preocupa comigo e me incentiva sempre. Te amo, mana!

Ao meu eterno *boyfriend* **Wanderson Bruno** pela compreensão, carinho, dedicação e motivação desde que nos conhecemos, homem que não mede esforços para me ajudar, obrigada por sempre me apoiar em tudo que faço. *Love you!* Também não poderia deixar de agradecer ao meu filho, minha vidinha, **William Breno**, que em 2013 chegou para me dar ainda mais fôlego para continuar a jornada.

Aos meus professores que me incentivaram a seguir na profissão, motivando-me: Vitória Lima, Karyne Soares, Fernanda Floriano, Sandra Dias, Sandra Santos, Sinara Branco, Raghuram Sasikala, entre outros que proporcionaram momentos especiais e ensinamentos que irei levar pra sempre em minha vida profissional.

À minha orientadora Kaline Brasil, que sempre se mostrou pronta para me ajudar, com sua humildade e inteligência, e que muito me motivou durante as orientações, obrigada por sua enorme paciência comigo, pela rapidez em ler os textos e sempre me dar os *feedbacks*, com toda aquela delicadeza que só você tem. Obrigado por sempre me mostrar que sou capaz e me fazer acreditar em mim mesma.

A Dione e Moema (Colégio Educarte), que me proporcionaram a oportunidade de trabalhar com essas crianças que amo. Obrigada por acreditarem em mim.

Não poderia deixar de agradecer aos meus alunos que me incentivaram a estudar e desenvolver essa pesquisa, sem eles ela não existiria. Obrigada pelos momentos prazerosos ao lado de vocês, mesmo tão pequeninos me ensinaram lições de vida, me ensinaram o respeito, paciência e acima de tudo o amor com o próximo. Obrigado! Tia ama vocês!

OBRIGADA!

RESUMO

Desde o final do século XIX, se fala sobre inclusão educacional no Brasil (MENDES, 2010). Atualmente existem vários planos de ações do governo que apontam para a necessidade de 'educação para todos'. No entanto, durante nossa experiência de ensino de língua inglesa que envolveu Portadores de Necessidades Especiais (PNE), percebemos certa lacuna no trabalho com essa realidade durante a formação docente. A fim de responder alguns questionamentos que nos inquietaram acerca da educação inclusiva, o presente estudo tem os seguintes objetivos: i) Investigar as principais dificuldades de um aluno portador de autismo, de uma escola regular da rede privada de ensino, situada em Campina Grande-PB; e ii) apresentar propostas de atividades que levem em consideração a educação inclusiva para esse aluno, bem como as implicações do uso dessas atividades no contexto mencionado. Como suporte teórico, utilizamos contribuições de Stainback e Stainback (1999), Mazzota (2005), Rodrigues e Spencer (2010), que tratam sobre a educação inclusiva. Quanto à metodologia, a presente pesquisa caracteriza-se por cunho qualitativo, além de ser uma pesquisa-ação, por analisar uma situação específica, de maneira elucidativa, bem como por apresentar contribuições para a realidade de ensino em foco. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas gravações em áudio de 4 aulas, bem como uma entrevista com a mãe do aluno participante. Os resultados apontam que embora a realidade que envolve aluno autista seja desafiadora e complexa, é possível desenvolver atividades pedagógicas significativas, com vistas a desenvolver a autonomia dos alunos, bem como a interação social - dificuldades apresentadas pelo aluno participante da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Autismo. Propostas de atividades.

ABSTRACT

Since the end of the 19th century, educational inclusion is mentioned in Brazil (MENDES, 2010). Nowadays there are many government's action plans that show the necessity of 'education for all'. However, during the experience with English teaching involving students with special needs, we realized the gaps concerning the topic during the teacher formation course. Aiming to answer some questions that emerged from my experience, this research has two objectives: i) to investigate the main difficulties of an autistic student, from a private regular school in Campina Grande-PB; ii) to suggest activities that take into consideration such student's inclusive education, as well as the implications of these activities in the context mentioned. As theoretical support, we considered Stainback and Stainback (1999), Mazzota (2005), Rodrigues and Spencer's (2010) assurances, for dealing with inclusive education. The methodology of this research characterized for a qualitative Study Case, besides being an Action Research, for analyzing a specific situation of studies in an elucidatory manner, as well as for contributing for the context in focus. As research tools, audio records were used, as well as an interview with the student's mother. The results indicate that although the reality of teaching-learning that involves an autistic student is challenging and complex, it is possible to develop important pedagogical activities, aiming at developing student's autonomy and social interaction – difficulties presented by the participant.

KEYWORDS: English Teaching and Learning. Autism. Activities Suggestion.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICO E QUADRO

Figura 1: Comandos.....	31
Figura 2: Ações.....	33
Figura 3: Jogo da memória.....	37
Gráfico: Autismo.....	18
Quadro: Perfil de P1 (participante da pesquisa).....	25

LISTA DE ABREVIACÕES

TEACCH Children.	Treatment and Education of Autistic and Communication and Handicapped
PNEE	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
P1	Participante 1
P2	Participante 2
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
C.E.S.B	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
OMS	Organização Mundial de Saúde
CID	Classificação Internacional de Doenças
LP	Livro do Professor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1	Inclusão Social. O que é?.....	13
2.2	Educação Inclusiva.....	14
2.3	Autismo.....	16
3	METODOLOGIA.....	22
3.1	Tipologia da Pesquisa.....	22
3.2	Contexto da Pesquisa e Participantes.....	23
3.3	Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	25
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	26
4.1	Dificuldades de P1: Os Desafios.....	26
4.2	Propostas de Atividades para Uma Educação Inclusiva na Prática: As Possibilidades	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS.....	42

1. INTRODUÇÃO

Quando iniciamos um Curso de Licenciatura, imaginamos que seremos preparados para enfrentar todos os desafios possíveis na sala de aula. Essa ideia aflora ainda mais quando começamos a cursar a disciplina Estágio Supervisionado, uma vez que diante dos desafios que o estágio nos apresenta, nos é despertado uma visão crítico-reflexiva acerca da prática pedagógica. Diante disso, percebi que nas disciplinas Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, vários assuntos foram debatidos durante as discussões dos textos teóricos em sala de aula, por exemplo: perfis dos alunos, caminhos para promover a troca de conhecimentos, dentre outros diversos desafios que nós - como professores - poderíamos enfrentar.

Porém, ainda durante a graduação, fui contratada por uma escola da rede privada de ensino de Campina Grande-PB para ministrar aulas de Língua Inglesa (LI) para crianças do Jardim I ao 5º ano. A coordenadora da escola informou que, dentre as crianças, existiam algumas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), tais como Autismo, Síndrome de *Down*, Transtorno Obsessivo Compulsivo, dentre outros. É relevante mencionar que a experiência nessa escola deu-se concomitantemente à experiência durante as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Diante dessa realidade, encontrei-me frente aos vários desafios que a situação proporcionou. Como fazer para que os alunos PNEE pudessem realmente progredir? Que atividades utilizar para ter maior aproveitamento durante as aulas de LI? Mesmo sem saber, ao certo, por onde começar, aceitei o desafio, solicitando ajuda às professoras de outras disciplinas e pesquisando cada tipo de deficiência dos alunos.

Foi durante essa experiência que atentei para o fato de que pouco é discutido acerca do ensino que envolve PNEE. As necessidades educacionais estão relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (MENEZES E SANTOS, 2002).

Esse contexto reflete a prática denominada de inclusão social, tão mencionada nas políticas públicas, mas ainda pouco discutida na prática. De acordo com Sousa (2008), a inclusão social está relacionada à inserção de pessoas que não têm as mesmas oportunidades na sociedade. Essa inclusão tem como objetivo integrar essas pessoas à sociedade tornando-as construtivas, participativas e críticas.

Esses pontos são fatores determinantes, que podem ajudar a melhorar a educação inclusiva do Brasil. Porém, a partir da minha experiência enquanto aluna no Curso de Licenciatura, foi possível perceber que esses aspectos merecem mais espaço nos cursos de formação docente, de forma a garantir que as disciplinas contemplem a educação inclusiva, nos levando à reflexão acerca de como trabalhar de forma inclusiva em sala de aula.

A partir dessas inquietações, quando me foi exigido um projeto de pesquisa, o qual seria posteriormente meu provável Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tais reflexões tomaram proporção ainda maior, pensei no que poderia escrever, de forma que meu trabalho levasse o leitor a uma reflexão, colaborando para pesquisas na área de educação inclusiva.

A partir de minha experiência em um contexto específico de sala de aula de língua inglesa envolvendo alunos autistas, este trabalho busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- i) Quais as dificuldades de um aluno portador de autismo em uma escola regular da rede privada, situada em Campina Grande-PB?
- ii) Que atividades podem ser realizadas no contexto de ensino de LI mencionado, de forma a considerar o aluno portador de autismo?

Para responder às perguntas de pesquisa, dois objetivos serão seguidos:

- i) Investigar as dificuldades de um aluno Autista, durante as aulas de LI, de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Campina Grande - PB;
- ii) Apresentar propostas de atividades, que levem em consideração o aluno portador de Autismo, investigando as implicações das atividades trabalhadas no contexto em foco.

Para alcançar os objetivos a que se propõe este estudo, serão consideradas as contribuições de Berehff (1993), Stainback e Stainback (1999), Rodrigues e Spencer (2010) - dentre outros – por tratarem sobre políticas públicas, bem como sobre a relação do professor com o aluno portador de autismo, planejamento de ensino, entre outros. Optou-se por realizar um estudo de caso, pois se trata da investigação de um caso específico – um aluno autista. Além disso, o presente trabalho é uma pesquisa-ação, com o intuito de promover uma transformação no contexto escolar, bem como de ordem qualitativa, visto que após a aplicação das atividades propostas, analisaremos os resultados decorrentes das mesmas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente tópico está organizado da seguinte maneira: inicialmente, será apresentada a definição de inclusão social que será considerada durante a pesquisa; Na seção que segue será abordado o percurso histórico acerca da educação inclusiva no Brasil, bem como as leis que asseguram o direito à educação dos PNEE. E, por fim, a seção que encerra a fundamentação teórica trata do tema autismo.

2.1 Inclusão Social. O que é?

Etimologicamente, a palavra ‘inclusão’ significa ação ou efeito de incluir (FERREIRA, 2001). A inclusão é um termo amplo que pode abranger várias áreas, porém, no presente trabalho trataremos de inclusão social em relação à educação. Conforme Vitello e Mithaug (1998 *apud* AINSCOW, 2009), uma pessoa é considerada excluída quando é tratada com indiferença em relação às demais pessoas ou quando lhe são excluídos seus direitos. Para os autores, a exclusão social pode ser consequência de atitudes e respostas preconceituosas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Diante dessa diversidade, surgem então divergentes posicionamentos sociais, dentre eles, o olhar imbuído de preconceito que, no âmbito educacional especificamente, tende a desconsiderar que a educação é um direito básico de todos.

No senso comum, costuma-se interligar a inclusão ao direito que cada pessoa tem, mas a inclusão transcende essa ideia, é um conjunto envolvendo não só direitos, mas deveres, noções de igualdade e respeito, bem como a luta em favor dessa igualdade. Para que a inclusão aconteça, é preciso mudanças nas bases da sociedade, uma mudança de valores para que a diversidade seja considerada, para que a proposta de educação para todos realmente aconteça.

Conforme Stainback e Stainback (1999, p.407):

Embora o objetivo da inclusão seja criar uma comunidade em que todas as crianças trabalhem e aprendem juntas e desenvolvem repertórios de ajuda mútua e apoio aos colegas, o objetivo não é o de esquecer as diferenças individuais entre elas. O objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente.

A partir do que fora exposto, considera-se que inclusão social não implica esquecer a diferença do outro, mas respeitar tal diferença, visando banir qualquer forma de pensamento e comportamento preconceituoso em relação ao diferente.

Considerando os conceitos expostos acerca de inclusão social, a próxima seção tratará especificamente de educação inclusiva, visto ser o foco da presente pesquisa.

2.2 Educação Inclusiva

Antes de falarmos sobre a educação inclusiva, é preciso deixar claro que a mesma é diferente da educação especial. Conforme Fernandes (2008), a necessidade educacional especial indica que os alunos necessitarão de serviços e recursos diferenciados, diferentes dos recursos e serviços utilizados no contexto regular de ensino. Nesse sentido, o ensino é pensado apenas para o aluno PNEE. A educação inclusiva, por sua vez, é voltada para a inclusão de todos os alunos no ensino de regular, como afirmam Stainback e Stainback, (1999):

A educação inclusiva é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (p.21)

Sendo assim, a educação inclusiva visa à educação de todos os alunos **juntos**, compartilhando experiências, oportunidades, de forma que a educação para todos seja promovida. Corroborando os autores supracitados, entendemos que por meio da educação inclusiva promove-se, de fato, a inclusão social, de forma real e não artificializada.

A educação especial no Brasil tomou maior proporção a partir de 1994 com a conferência mundial (que será detalhada no decorrer desse tópico) sobre as necessidades educativas especiais. A lei nº 8.069, criada em 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da criança e Adolescente (ECA) - capítulo IV em seu Art.53 - assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, bem como assegurando aos portadores de deficiência o direito ao atendimento educacional especializado. Portanto, ao se negar a aceitar um aluno PNEE a escola está sendo um agente de exclusão.

De acordo com Stainback, W. e Stainback, S. (1999), na educação inclusiva as pessoas portadoras de deficiência têm a oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, com isso, abrem-se as portas para a igualdade de direitos. Mas, para que isso

aconteça é necessário um trabalho unificado, em que professores, diretores, especialistas se engajem em prol da inclusão.

Mazzota (2005) afirma que existem dois períodos que marcam a evolução da educação inclusiva no Brasil. O primeiro aconteceu entre 1854 a 1956, que foi o período de iniciativas oficiais e particulares isoladas. O segundo período aconteceu entre 1957 a 1993, momento em que houve iniciativas oficiais, de âmbito nacional.

No primeiro período entre as datas citadas anteriormente, ocorre a primeira providência que foi concretizada por D. Pedro II, através do decreto imperial nº 1.428, que fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, além desse instituto, outros foram criados por Dom Pedro II. Ainda nesse momento houve um maior interesse da sociedade em relação à educação dos portadores de deficiência, um exemplo disso foi a publicação de trabalhos técnicos e científicos, bem como congressos de medicina voltados para essa área.

No segundo período entre 1957 a 1993, o atendimento a especiais deu-se nacionalmente, com a criação de campanhas voltadas para esse objetivo. A primeira iniciativa foi a campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B), que tinha por objetivo promover as medidas necessárias à educação e assistência aos portadores de deficiência em todo o território nacional.

Um dos importantes contribuintes para a evolução histórica da educação especial são os pais dos portadores de deficiência. Conforme Mazzota (*Ibid*), os pais historicamente têm sido uma força maior no que diz respeito às mudanças no atendimento aos portadores de deficiência, com o objetivo de consolidar a parceria entre sociedade civil e ação governamental.

Na cidade de Salamanca, na Espanha, em 7 a 10 de junho de 1994, reuniram-se mais de 300 participantes representando os governos para a Conferência Mundial de Salamanca, com o objetivo de promover a educação para jovens e crianças com necessidades especiais em escolas regulares. Essa conferência abordou princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais e teve como representantes 92 países e 25 organizações internacionais.

Um dos pontos tratados na Declaração de Salamanca concerne à preparação dos professores. Esse ponto aborda a importância da formação continuada do professor, a necessidade de organização de seminários e treinamentos para diretores, professores, inspetores e professores orientadores, para que possam desenvolver suas habilidades e formar outros profissionais com menos experiência. Sendo assim, a formação em serviço deve

acontecer na escola com a ajuda de professores orientadores, formação à distância e outros recursos que possam facilitar essa formação, como afirma a Declaração de Salamanca (1994).

O documento informa, ainda, que as universidades têm papel importante no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, no que diz respeito à avaliação, investigação e formação de professores:

Devem ser organizados cursos de iniciação para todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 27).

Os discentes que estão sendo preparados para o ensino, além de outros aspectos que contribuem para o ensino e aprendizagem, também devem estar sendo preparados com componentes curriculares - durante a graduação - que levem em consideração as necessidades dos alunos PNEE. São essas ideias que contribuem para a evolução da educação de alunos PNEE, ou seja, essa preparação começa da base - durante o processo de formação de professores. Diante disso, podemos verificar a real necessidade de componentes curriculares que abordem essa problemática.

A seção seguinte aborda o tema autismo, visto ser a necessidade especial trabalhada nesta pesquisa.

2.3 Autismo

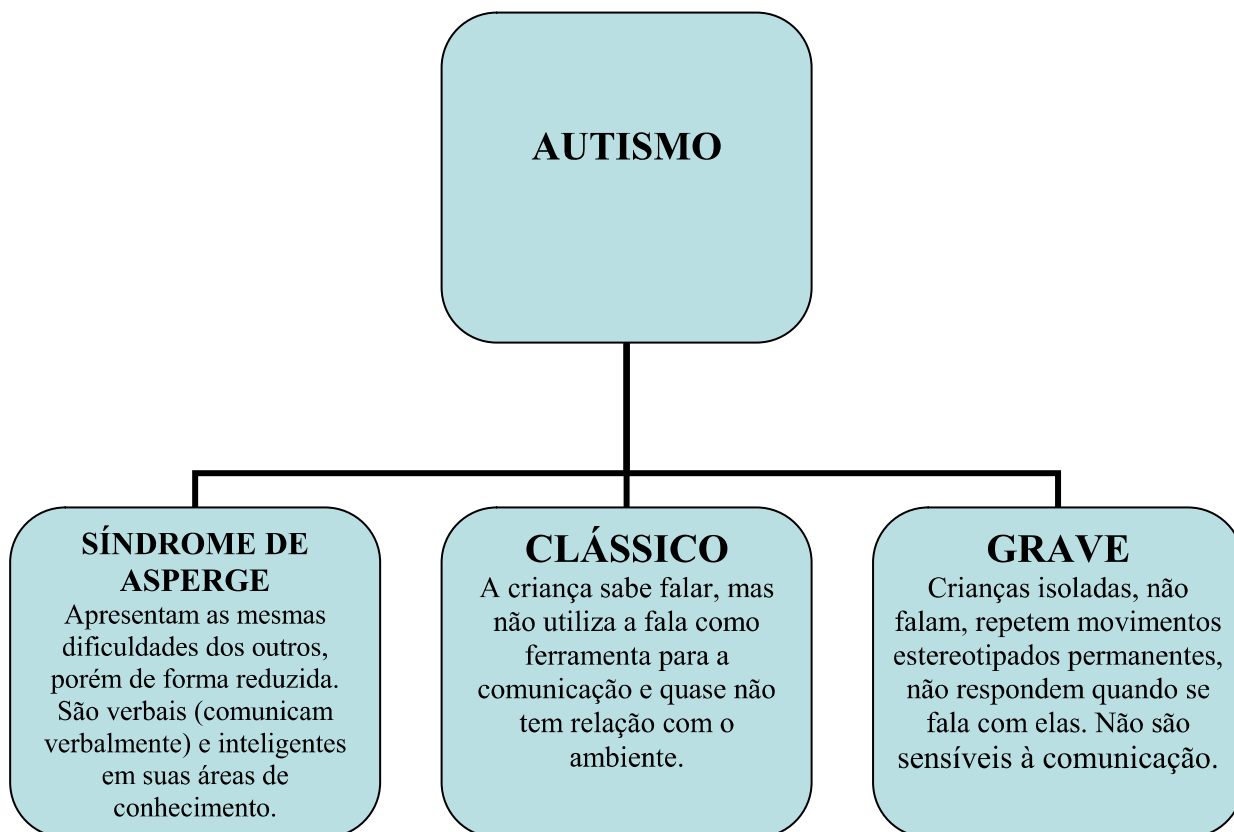
De acordo com Pereira (1996), o termo “Autismo” provém da palavra grega “autos” e significa “próprio”, “voltar-se para si”, sendo introduzida na literatura psiquiátrica em 1906. Eugene Bleuler - um psiquiatra suíço - relacionou o termo autismo com a esquizofrenia, definindo-o como uma fuga da realidade.

Em 1943, o psiquiatra infantil Leo Kanner iniciou seus estudos sobre Autismo, com a observação de um grupo de crianças com características de comportamento semelhantes, porém, características diferentes dos já conhecidos pelos psiquiatras. Leo Kanner estudou 11 casos de crianças de idade variando entre 4 meses e 11 anos e durante suas análises, ele

acreditava que o autismo deveria ser separado da esquizofrenia (RODRIGUES; SPENCER, 2010), posicionamento que assumimos nesta pesquisa. Kanner percebeu em seus estudos que as crianças apresentavam dificuldades de relacionamento, ausência de linguagem, ecolalia (repetição involuntária de frases ou palavras), aparência física normal, reação de horror a ruídos fortes e movimentos bruscos, repetição de atitudes, manipulação de objetos, recusa de comida, entre outras.

Em 1993, a Organização Mundial de Saúde (OMS) incluiu o Autismo na Classificação Internacional de Doenças (CID). Em 2008, a Organização das nações Unidas (ONU) decretou o 2 de abril como o dia internacional da conscientização sobre o Autismo.

Consoante Rodrigues e Spencer (2010), o autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma das características do portador de autismo é a necessidade de estabelecer rotinas, isolar-se e por esses motivos o portador de autismo apresenta dificuldades de socialização. Vale salientar que, segundo Schwartzman (2012) - neuropediatra e especialista em Neurologia Infantil - em uma entrevista ao Dr. Drauzzio Varela - afirma que o grau de autismo pode variar entre grave, clássico e Síndrome de Asperge. Como explica o quadro abaixo:



Gráfico¹

Como pode ser observado, o nível de autismo pode variar de pessoa para pessoa. Dessa forma, o autismo é dividido em três graus, do mais leve (Síndrome de Asperge) ao mais grave, intermediados pelo caso Clássico. Dependendo do grau, o autista pode se expressar por meio da linguagem verbal, mas também pode apresentar dificuldades para realizar tal atividade, o que pode ser diagnosticado com a observação, levando a uma intervenção mais rápida no problema, visto que isso é um trabalho em conjunto, que envolve pais, escola, professores, especialistas. No caso do aluno participante da pesquisa, trata-se de um caso clássico, como será mais bem apresentado na seção de Metodologia.

Segundo Rodrigues e Spencer (2010), o que se propõe ao autista crucialmente é torná-lo independente, ensinando ações como: lavar as mãos, tomar banho, vestir suas próprias roupas, calçar os sapatos, tornando-os autônomos. Embora os autores tratem de questões voltadas para o dia-a-dia do autista, de forma geral, entendemos que tal aspecto é relevante, também, para o ambiente escolar especificamente, de forma que o professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, proporcione situações para que o aluno portador de autismo desenvolva sua autonomia, quer durante as atividades, quer durante o manuseio de seu material escolar, ou seja, levar o aluno a executar determinada atividade em detrimento de fazê-la para o aluno.

Sendo assim, ao tratar da educação para alunos autistas, se faz necessário o estímulo à independência, à comunicação e à socialização, entendendo que alunos autistas possuem dificuldades de aprender e precisam de alguém que o ensine passo a passo, conforme afirma Moral *et al* (2010). Isso mostra que a ajuda dos familiares é fundamental para o desenvolvimento dos portadores do autismo, bem como dos professores e profissionais especializados nessa área.

As características observadas na síndrome do Autismo variam na forma de exteriorização dos desvios de relações interpessoais, linguagem, percepção e patologias associadas ao distúrbio. Confirme Rodrigues e Spencer (2010), tais aspectos dependem do estágio de desenvolvimento do Autismo, ou seja, o grau de Autismo que também está ligado ao período de tratamento.

A rotina diária e a organização, para o portador de Autismo, são fatores muito importantes e devem estar presentes na prática pedagógica do professor. Segundo Berehff

¹ Gráfico elaborado por mim, com base nas afirmações de Schwartzman (2012), em entrevista online, disponível em < <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo-primeira-parte/>>. Acesso em 20.05.2014

(1993), essa necessidade deve ser compreendida como planejamento e organização - visto que o autista necessita dessa organização dentro de sua rotina, bem como o respeito às suas limitações. Dessa maneira, é necessário um planejamento pedagógico específico - pela questão da individualidade de cada caso – além do respeito dos colegas e professores (RODRIGUES E SPENCER, 2010). Foi pensando nesse aspecto, que optamos por realizar um Estudo de Caso, visto que é necessário observar e considerar cada caso específico de autismo.

Conforme Rodrigues e Spencer (*Ibid*), o Autismo é um distúrbio crônico, uma doença que não põe risco a vida do portador e que também não pode ser resolvida em um curto espaço de tempo. Para seu tratamento, sugere-se a redução dos traços que o portador apresenta no sentido das relações sociais e de aprendizagem, ensinando ações aparentemente simples, mas que os tornem independentes.

Diante de várias pesquisas bibliográficas a respeito de métodos que envolvesse o ensino e aprendizagem do portador de autismo, foi possível perceber que um método frequentemente citado em documentos brasileiros elaborados pelo ministério da educação, tais como Saberes e Práticas da Inclusão (2005) e Documento Subsidiário à Política da Inclusão (2005) é o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) que em português significa ‘Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação’, método criado em 1966 pelo Dr. Eric Schopler e seus assistentes na Universidade da Carolina do Norte. A metodologia desenvolveu-se em uma intensa observação do comportamento de crianças portadoras de Autismo diante de diversas situações e diante de diferentes estímulos. A partir dessas observações, têm-se algumas conclusões a respeito do comportamento das crianças portadoras de Autismo como:

- ✓ Distúrbios de comportamentos podem ser modificados;
- ✓ O Autista exprime melhor a percepção visual que a audição;
- ✓ Tem um melhor comportamento em lugares estruturados (organizados);
- ✓ Para cada sequência de trabalho existe um lugar recomendado.

Consoante Rodrigues e Spencer (*Ibid*), a filosofia TEACCH está fundamentada no behaviorismo, afirmando que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável.

Os Aspectos metodológicos psicolinguísticos do TEACCH convergem para a importância atribuída à funcionalidade dos conteúdos ensinados e ao sentido pragmático aplicado no espaço de vivência da pessoa autista. Para cumprir com os objetivos pedagógicos planejados, são utilizados estímulos visuais, fotos, figuras, cartões que orientam o autista na escola e no ambiente de sua casa (RODRIGUES E SPENCER, 2010, p. 83).

O TEACCH desenvolveu um conceito de Cultura do Autismo, evidenciando os padrões de pensamentos do portador de Autismo, trabalhando com o ensino estruturado e suportes visuais, com o objetivo de promover a independência. Embora o método não seja abrangente, por não considerar aspectos sociais, entendemos que as contribuições trazidas pelo mesmo devam ser consideradas, a partir de um olhar crítico.

O planejamento pedagógico para crianças portadoras de Autismo deve ser individualizado ou em grupos pequenos para um maior aproveitamento pedagógico. Assim como defendem Rodrigues e Spencer (2010), é necessário também que esse planejamento seja elaborado com base nas necessidades de cada aluno, para que o plano de aula realmente seja adequado à realidade da criança.

Acerca do diagnóstico (embora seja formalmente feito por um especialista na área), é importante que o professor sempre esteja atento aos seus alunos, podendo contribuir com observações durante as aulas, as quais são, segundo Berehff (1993), o recurso mais eficaz para identificar os aspectos do autismo, pois os alunos portadores de Autismo não respondem a testes e avaliações. Portanto, a observação e identificação da síndrome colaboram para que o professor elabore um planejamento adequado ao aluno, com bases em suas necessidades.

Com as informações adquiridas durante a observação, o professor consegue estabelecer os objetivos para serem alcançados, com base no desenvolvimento cognitivo da criança, tendo em vista o seu desempenho e suas limitações. Foi pensando na pertinência da observação que o primeiro objetivo desta pesquisa concentra-se em investigar as dificuldades específicas de um aluno portador de autismo.

De acordo com Riviére (1984 *apud* BEREHFF, 1993):

Para promover uma verdadeira aprendizagem, o professor deve ser muito cuidadoso com: 1) a organização e condições de estimulação do ambiente, 2) as instruções e sinais que apresenta à criança, 3) as ajudas que lhe proporciona 4) as motivações e reforços de que se serve para fomentar sua aprendizagem (p. 18).

Visto que a criança portadora de Autismo não tem noção de tempo, entre outras dificuldades, o ensino a essas crianças deve ser estruturado, com atividades diárias pré-estabelecidas. Com isso, espera-se oferecer uma previsibilidade quanto às atividades desenvolvidas durante o período que a criança permanecerá na escola, estruturando o ambiente e as situações de aprendizagem (cf. BEREHOFF, 1993).

Nilsson (2006) afirma que o portador de Autismo apresenta uma boa interpretação visual e que o fato dessa interpretação ser mais forte que a auditiva, deve-se explorá-la de forma positiva na educação, ou seja, utilizando recursos visuais, de modo que possa atrair o interesse do aluno. Por isso, no trabalho com alunos portadores de Autismo é necessária a utilização de cartazes, cartões com instruções simples, símbolos, fotos e etc., para ajudar o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que é um grande desafio para os professores trabalharem com alunos portadores de Autismo, pois exige muito mais do profissional. De forma geral, ensinar a alunos PNEE requer dedicação do professor, bem como recursos e uma estrutura adequada para o aluno. Dessa forma, o posicionamento do docente pode fazer toda a diferença para que a aprendizagem aconteça, de fato.

No que diz respeito ao relacionamento entre professor e aluno, Weis (1971 *apud* BEREHOFF, 1993, p. 22) afirma que:

Se desejamos compreender e ajudar uma criança perturbada ou deficiente, devemos, por um lado, perceber que somos parte do ambiente no qual esta criança tem de viver e crescer e, por outro lado, tentar ver seu comportamento, desempenho, habilidades e incapacidades em relação ao que é sempre perfeito nela, a vivência de sua própria personalidade [...]

Fazer parte do mundo do portador de Autismo não é uma tarefa fácil, visto que em alguns casos eles não expressam reação para que a interação social e aprendizagem aconteçam. O professor deve ter foco e ser persistente, tentando compreender o mundo no qual o portador de Autismo está inserido, pois mesmo que os comportamentos sejam diferentes ao que é considerado habitual, para o autista seu mundo faz total sentido. Ao considerar tal aspecto, o professor pode ser um agente da inclusão e aprendizagem, fazendo-as caminhar juntas.

Tendo apresentado os pressupostos teóricos da pesquisa, seguir-se-á para a metodologia utilizada a fim de alcançar os objetivos almejados.

3. METODOLOGIA

Nessa seção será apresentada a tipologia da pesquisa, ou seja, os caminhos metodológicos seguidos para que os objetivos fossem alcançados coerentemente. Em seguida, a coleta de dados será descrita, envolvendo o contexto e os instrumentos de coleta, bem como um perfil geral do participante da pesquisa (que nomeamos como P1).

3.1 Tipologia da pesquisa

A presente pesquisa é um estudo de caso, bem como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo. Segundo Ribas e Fonseca (2008):

A pesquisa de estudo de caso baseia-se na análise de um caso real e a sua relação com hipóteses, modelos e teorias existentes. É desenvolvida a partir do estudo profundo de uma realidade específica, que pode ser: uma instituição, comunidade, família, grupo reduzido de pessoas, um único indivíduo (p. 7).

Conforme a citação acima, a presente pesquisa procura investigar e analisar um caso real específico interligando as teorias existentes à problemática investigada. Optou-se por realizar esse tipo de pesquisa, a partir da compreensão de que os casos de autismo são variados e requerem estudos específicos e não generalizados.

Trata-se de uma pesquisa-ação – pesquisa que, com os dados analisados qualitativamente, gera a busca por melhoras no contexto investigado - o que fazemos ao sugerimos propostas para serem trabalhadas com alunos portadores de Autismo.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), dentre as características tangíveis identificadas na pesquisa-ação, podemos dizer ela é situacional, por considerar o diagnóstico do problema, além de ser auto-avaliativa, pois modificações são continuamente avaliadas, cujo principal objetivo é melhorar a prática. Essas características são relevantes para a presente pesquisa, de forma que no primeiro objetivo a preocupação foi investigar as dificuldades de P1, para que pudéssemos alcançar o segundo objetivo, que é sugerir as propostas com foco em P1 e na inclusão social, com o propósito de melhorar a prática pedagógica.

Podemos assim concordar com Moreira e Caleffe (*Ibid*), na afirmação de que a pesquisa-ação acontece em dois estágios: o primeiro estágio seria o estágio do diagnóstico – primeiro objetivo da presente pesquisa – no qual existe a análise dos problemas e as hipóteses

são desenvolvidas. O segundo estágio seria o estágio terapêutico no qual essas hipóteses são testadas em uma situação social – segundo objetivo.

Sendo assim, a pesquisa-ação se propõe a contribuir para a teoria da educação, de maneira ampla, bem como para a prática, como esclarece Stenhouse (1979 *apud* MOREIRA e CALEFFE, 2008).

Ademais, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar, interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos atitudes, tendências de comportamento, dentre outros (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Segundo Menga (1986, *apud* MARCONI e LAKATOS, 2010, p.271), “a pesquisa qualitativa se desenvolve em uma situação natural, com dados descritivos, com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada”. Assim também, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que na pesquisa qualitativa não se admitem regras precisas, hipóteses ou variáveis antecipadas, porém, deve-se ter uma estruturação, um planejamento cuidadoso para que o investigador não se perca no contexto geral que lhe serve de apoio. Na presente pesquisa, o objetivo não é apenas descrever os fatos recorrentes, mas também interpretá-los a partir de uma análise holística à luz da teoria trabalhada.

Será apresentado, agora, o contexto de coleta de dados e será traçado um perfil geral do participante da pesquisa, um aluno autista, que chamamos de P1, a fim de omitir seu nome real, por questões éticas.

3.2 Contexto da Pesquisa e Participante

A fim de responder à primeira pergunta de pesquisa, retomando: “Quais as dificuldades de um aluno portador de Autismo no contexto de uma escola regular da rede privada de ensino, situada em Campina Grande-PB?” foram gravadas 4 aulas em uma escola regular da rede privada de ensino da cidade de Campina Grande-PB, além de uma entrevista com a mãe do aluno (P2). Dessa forma, a coleta de dados para a presente pesquisa ocorreu em dois momentos: o primeiro no contexto educacional e o segundo se deu através de entrevista com mãe de um aluno portador de Autismo.

Estruturalmente, a escola de regular observada possui 8 salas de aula, cada sala comportando o número máximo de 15 alunos, além de 01 sala de recursos que conta com uma TV, um DVD e jogos lúdicos. Os recursos utilizados pelo professor são comuns em todas as salas de aula: Quadro branco, Livro do Professor (LP) e livro do aluno.

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu em uma turma de 1º ano. Na turma observada havia 5 alunos, com idades entre 7 e 10 anos. A escolha dessa escola e da turma observada deu-se basicamente devido à facilidade de acesso, através da permissão da direção da escola para observação das aulas e gravação em áudio. Ademais, como trata-se de uma pesquisa-ação, configurei-me como professora e pesquisadora da turma investigada, com o objetivo de provocar mudanças em meu próprio contexto de ensino, respondendo às questões e inquietações que surgiram desde o início da carreira docente na escola.

O foco dessa pesquisa está no aluno, em suas dificuldades, no seu aprendizado e em seu comportamento. Dessa maneira, o quadro que segue expõe um perfil geral do aluno.

Participante	Idade	Grau de Autismo	Tempo do diagnóstico
P1	9 anos	Clássico, ou seja, a criança sabe falar, mas não utiliza a fala como ferramenta de comunicação e socialização com os demais.	7 anos

Quadro

Como pode ser observado no Quadro 1, P1 tem 9 anos de idade e possui grau de autismo considerado Clássico, que segundo Schwartzman (2012), trata-se de um grau no qual a criança sabe falar mas não utiliza a fala como ferramenta para comunicação, além de ter pouca relação com o ambiente. Assim também, a partir do que foi observado durante a pesquisa, foi possível perceber que esse comportamento é perceptível em P1, pois o mesmo fala, porém dificilmente utiliza a fala para se comunicar. Por vezes, é possível perceber que P1 fala enquanto brinca sozinho, mas apresenta dificuldade de interação com o outro.

De acordo com sua mãe (P2), para que se tivesse um diagnóstico preciso, passou-se por um processo lento, visto que os médicos não conseguiam diagnosticar o que o filho tinha: “Até os 7 anos de idade eu não tinha diagnóstico certo, do que ele tinha, depois que descobrir ele passou um ano e meio sem escola.” Devido ao diagnóstico tardio, as características de Autismo em P1 foram se tornando mais acentuadas, o que corroborou para a sua não adaptação à escola, a indisposição à fala, bem como outros comportamentos que poderiam não existir mais, se tivesse havido uma intervenção anteriormente.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.

Para a coleta dos dados mencionados, utilizou-se a entrevista com a mãe (P2) do aluno como instrumento de coleta, além da gravação em áudio das aulas e das notas de campo. Dessa forma, foram gravadas 4 aulas de LI com duração de 30 min. cada. Além disso, foram utilizadas notas de campo, que deram-se concomitante às gravações. A coleta dos dados ocorreu no contexto de ensino no qual leciono. Ao final da gravação das aulas, foi realizada uma entrevista com a mãe do aluno (P2), a fim de dialogar os dados coletados, investigando as dificuldades do aluno a partir das observações em sala de aula, bem como através dos depoimentos da mãe.

A entrevista foi realizada de forma semi-estruturada e focalizada, com um roteiro planejado anteriormente. Apesar de organizada previamente, a entrevista semi-estruturada proporciona ao entrevistador a liberdade para realizar perguntas que não fazem parte do roteiro planejado, mas que ele considera importante para o desenvolvimento da pesquisa no desenrolar da entrevista, corroborando com o que afirma Marconi e Lakatos (2010, p. 279): “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”.

Segue abaixo o roteiro utilizado para entrevista:

1. Qual a idade de seu filho?
2. Quando você percebeu que seu filho era autista?
3. Que dificuldades você percebeu em seu filho?
4. Com quantos anos seu filho começou a frequentar a escola?
5. Em relação à educação, você sentiu dificuldade de encontrar escolas com educação inclusiva?
6. Quais as dificuldades você encontrava a escola?
7. Em relação à escola de modo geral ela teve alguma contribuição para o diagnóstico do seu filho?
8. Você poderia resumir de forma geral a trajetória escolar do seu filho?
9. Com a escola você tem observado algum desenvolvimento em seu filho?
10. Qual a sua contribuição para ajudar seu filho a ter um melhor rendimento escolar?

Tendo apresentado os caminhos metodológicos percorridos, seguiremos para a análise dos dados coletados.

ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Rodrigues e Spencer (2010, p.14), “o pesquisador ou o estudioso do Autismo tem como compromisso primeiro desvendar um imenso espaço do conhecimento sobre o Autismo e dar a conhecer.” O estudo conduz o pesquisador a duas atividades: a primeira consiste em indagar e a segunda em transformar. Entendendo o que diz Rodrigues e Spencer (*Ibid*) a respeito das atividades do pesquisador sobre autismo, a presente pesquisa pretende investigar as dificuldades de um aluno portador de Autismo no contexto educacional em sala de aula de uma escola regular, bem como sugerir uma sequência de atividades para serem trabalhadas nesse contexto.

Portanto, a presente pesquisa se debruçou sobre os seguintes objetivos: i) investigar as dificuldades de um aluno portador de Autismo de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Campina Grande – PB ii) apresentar propostas de atividades para serem trabalhadas em sala de aula que envolve um portador de Autismo.

Para responder aos objetivos almejados, este tópico está dividido da seguinte maneira: em um primeiro momento, serão apresentadas as dificuldades de um aluno autista da escola supracitada, tendo por base a observação e gravação de aulas, a entrevista realizada com a mãe do aluno, bem como a teoria utilizada como suporte para esta pesquisa. Para melhor compreensão dos dados, bem como para sigilo dos nomes envolvidos na pesquisa, nos referiremos ao aluno portador de autismo como P1 (Participante 1) e a mãe do aluno será chamada de P2 (Participante 2). Em um segundo momento, serão apresentadas algumas propostas de atividades que foram trabalhadas no contexto mencionado, além das implicações do uso de tais atividades.

4.1 Dificuldades de P1: Os Desafios

Durante a observação e gravação das aulas de LI ministradas por mim (visto que esse trabalho foi baseado em uma experiência minha e foi investigado no contexto educacional em que leciono – o que explica o uso da primeira pessoa no trabalho), e através da entrevista com a mãe do aluno, foi possível perceber as seguintes características de P1:

Dificuldade de relacionamento e interação com as pessoas ao seu redor;

Isolamento, ou seja, apresenta ausência de interação social, não conseguindo se relacionar com outras pessoas, mantendo-se sempre afastado.

Dificuldade de compreensão;

Prática de ações repetitivas,

Presença constante de olhares perdidos, sem um foco específico.

Acerca da dificuldade de interação, Rodrigues e Spencer (2010, p. 21) afirmam que “As alterações do comportamento social são marcadas pela acentuada inaptidão de desenvolver relações com outras pessoas, pois os portadores de Autismo preferem permanecer isolados do grupo social”. A assertiva dos autores coadunou com o comportamento de P1 em sala de aula. Durante as aulas, P1 mostrou-se introspectivo, não conseguindo estabelecer relação com os colegas em sala, preferindo sempre estar nos cantos das paredes sozinho. Essa dificuldade de P1 pode ser constatada também nas palavras da mãe do aluno durante a entrevista, ao afirmar que “Ele tem dificuldades de relacionamento de se interagir”.

Essa dificuldade de socialização provoca, então, o isolamento, pois como afirmam Rodrigues e Spencer (2010), as alterações no comportamento social do portador de Autismo são marcadas pela inaptidão de desenvolver relações com outras pessoas, preferindo permanecer isolados. Essa característica foi apontada por P2, ao afirmar que P1 “[...] fala menos e se isola”. Segundo Wing e Gould (1979 *apud* Rocha e Guerreiro, 2006), as crianças portadoras de Autismo apresentam dificuldade de estabelecer relações interpessoais, isolando-se, ou seja, apresentando um comportamento contrário ao que se espera para agir na sociedade.

Sobre a dificuldade de compreensão, os autores Rodrigues e Spencer (*Ibid*) afirmam que o retardo da apreensão da linguagem, os notáveis desvios na expressão e na recepção de ideias os impedem de fazer uma leitura de mundo que possam compreender os significados das representações, criando obstáculos na vida diária. Essa é uma das características do portador de Autismo, pois apresenta grandes dificuldades em compreender o que lhe foi dito, além de não conseguir obedecer a pedidos simples e não atender quando é chamado pelo nome (MEC, 2003).

Essa característica de P1 foi mencionada por sua mãe, ao apontar que “ele tinha dificuldades de assimilar as coisas, falava as coisas e ele não entendia, começou perder a fala, a para de falar menos, a se isolar e fazer coisas repetitivas”. Em sala de aula, foi possível observar essa dificuldade, pois P1 por vezes praticava ações repetidas, não conseguindo ficar

na cadeira para prestar atenção. Além disso, era necessário repetir a frase várias vezes para que o mesmo compreendesse o que estava sendo requisitado naquele momento. Essa é uma atividade que requer paciência e compreensão por parte do professor. Para tanto, é crucial que o profissional seja ciente de que essa é uma característica comum entre portadores de Autismo e de que clareza e simplicidade na forma de conduzir as tarefas são aspectos fundamentais na aula que envolve o aluno autista.

Lovass *et al.* (1974 *apud* GIKOVATE, 2009, p. 19) afirmam que crianças portadoras de Autismo, quando expostas a estímulos complexos, apresentam dificuldades para responder aos estímulos simultaneamente, se concentrando assim em uma modalidade de cada vez. Dessa forma, é importante que as atividades sejam claras e bem apresentadas, em seu passo-a-passo, para que, assim, o aluno portador de Autismo possa se engajar na atividade com o mínimo de constrangimento possível.

De acordo com Rodrigues e Spencer (2010), os portadores de Autismo ignoram estímulos visuais, pessoas ou materiais, tratando-os com se não existissem. Porém, é observado que o contrário acontece quando são atraídos pela luz, quando fixam os olhos nas mãos ou em objetos. Por essa razão, é que uma das características observadas nos portadores de Autismo são os olhares perdidos, sem foco, o que faz com que eles não respondam a alguns estímulos.

Tais aspectos foram perceptíveis em P1, pois durante as aulas, o aluno apresentava dificuldades em prestar atenção, constantemente olhando para o vazio, apresentando interesse inconstante, ou seja, às vezes parecia estar atento ao que estava se passando em sala de aula, enquanto em outros momentos aparentava estar disperso.

Além das dificuldades apresentadas, é comum ao Autista a necessidade em lidar com rotinas e a hesitação em atividades novas. Portanto, é imprescindível que a rotina seja pré-estabelecida:

Nota-se, nos autistas, uma demonstração de resistência às mudanças no ambiente. Querer sentar na mesma cadeira durante as refeições, beber em um único copo, comer no mesmo prato, não tolerar visitas, repetir os percursos de caminhos, passando por locais sempre idênticos. (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 27).

Esses desvios de comportamentos são notados no portador de Autismo (lembrando que cada indivíduo é diversificado) principalmente em relação à rotina. Por isso, a dificuldade dos profissionais da área de educação em lidar com esses comportamentos, pois quando o aluno não é compreendido, pelo professor, tende a reagir, algumas vezes, de forma agressiva,

não se adaptando ao ambiente escolar. Por exemplo, em alguns casos, por não conhecerem a realidade de um aluno autista, o professor ao conceituar o comportamento do autista como birra, mau comportamento, pode criar no autista uma aversão à escola - fato que aconteceu com o aluno investigado. Segundo P2, em uma escola que P1 estudou o mesmo era coagido:

Eu sempre procurei os professores, depois que eu descobri o que ele tinha realmente ele passou um ano e meio sem escola porque não tinha onde colocar ele [...] Teve uma escola que ele era coagido, porque ele não se dava com as crianças normais, dava trabalho e não aprendia fácil.

Nesse contexto, corroboramos com a ideia de Gikovate (2009), que afirma que uma constante dificuldade do professor é conseguir manejar os comportamentos inadequados dos portadores de Autismo, como gritar ou correr pela sala de aula. Consoante Gikovate (2009, p.31), “por mais que um comportamento pareça não ter motivo, quase sempre esse motivo existe. Possa ser um motivo que não faz sentido aos olhos das outras pessoas, mas claramente faz sentido no universo e nas peculiaridades cognitivas de um autista”.

Dessa maneira, entendemos que compreender o universo do autista é o primeiro passo para interferir positivamente enquanto professores. Na tentativa de contribuir para a jornada escolar de P1, a seção que segue trata especificamente de sugestões de atividades aplicadas na turma em que o aluno estuda, a fim de colaborar para o desenvolvimento do mesmo, proporcionando educação inclusiva. Além da apresentação das atividades, serão tecidas reflexões acerca das implicações dessas atividades.

4.2 Propostas de Atividades Para Uma Educação Inclusiva na Prática: As Possibilidades

Nesta seção serão apresentadas 4 atividades interrelacionadas, que foram aplicadas na turma em que P1 estuda. Tais atividades foram elaboradas pensando nas dificuldades mencionadas pela mãe do aluno, bem como nas que foram observadas durante as aulas. Além disso, foram considerados os pressupostos teóricos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atividade 1

O primeiro momento planejado com a turma em foco envolveu o trabalho com alguns comandos em LI, tais como: *read*, *study*, *sit down*, *stand up* (leia, estude, sente-se, levante-se, respectivamente). O objetivo dessa atividade foi fazer com que os alunos pudessem compreender determinados comandos em LI, os quais geralmente são utilizados no decorrer das aulas. Assim também, o objetivo foi dar suporte para trabalhos posteriores, que serão mencionados no decorrer desta seção. Para a compreensão de tais comandos, recorreu-se inicialmente ao uso da linguagem não verbal, por meio de figuras, como segue:

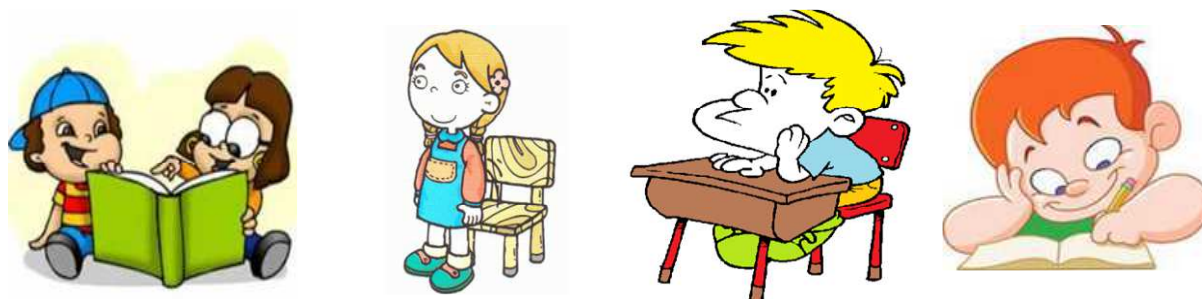


Figura 1²

Para que os alunos compreendessem os significados dos comandos, primeiramente mostravam-se as figuras, uma de cada vez, para que os alunos descrevessem a imagem, concomitantemente à repetição da palavra uma por uma. Depois do vocabulário apresentado, os alunos ouviam a palavra, tendo que relacioná-la a uma das figuras apresentadas.

Através da relação das figuras com a repetição dos comandos, foi possível proporcionar a compreensão por parte dos alunos. Vale ressaltar aqui que o objetivo das atividades propostas não foi ter como foco apenas o aluno autista, mas incluí-lo, considerá-lo na preparação e execução das atividades em uma turma regular. Dessa forma, foi imprescindível um olhar voltado para P1, com vistas a perceber sua desenvoltura. Durante essa atividade, um comando foi explicado e trabalhado por vez, considerando o fato de P1 tentar repetir algumas palavras e fazer a associação das imagens e palavras junto com os outros colegas, dentro de sua limitação. Os verbos escolhidos fazem parte do cotidiano dos alunos - escolha que se deu por considerarmos os conhecimentos prévios, bem como as realidades dos mesmos.

² Disponível em <www.googleimagens>

Após trabalhar os verbos com os alunos, foi feita uma dinâmica em sala – Mímica. Uma figura era mostrada para o aluno individualmente e o mesmo tentava fazer alguma ação que fizesse o restante da turma lembrar a ação em inglês. Por exemplo, é apresentado ao aluno A o comando “*Read*” (ler), o mesmo pode pegar um livro e sem falar qualquer palavra, apenas através de gestos, imitar como se estivesse lendo, para que os outros alunos associassem o gesto ao comando *Read*.

Por meio dessa atividade foi possível trabalhar o desenvolvimento social dos alunos, através do contato com os outros, bem como a criatividade dos mesmos. Conforme afirma Gikovate (2009), no que diz respeito à importância do professor de ajudar e mediar à relação social da criança:

O professor ajude a criança a participar das atividades e brincadeiras. Para isto pode ser necessário explicar regras de determinados jogos, ajudar o aluno a entender o que os outros esperam dele em cada situação, antecipar possíveis reações das outras crianças (ajudando a criança autista a ver pelo ponto de vista do outro) e até intermediar algumas negociações (p. 31).

Nessa interação entre alunos-professora e alunos-alunos, surge então a capacidade de interação com os colegas e o aluno pode desenvolver o convívio com outros, como uma experiência positiva. Além disso, é uma atividade que promove a prática de papéis sociais, em que ora um aluno assumia papel de comandante da situação, ora de comandado. Diante disso, corroboramos com a ideia de Fontes (1989), ao afirmar:

Que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças (p. 109).

Com isso, entendemos que o brinquedo (ou a brincadeira, de forma ampla) tem grande influência no desenvolvimento da criança e que através do que para as crianças é imaginário, podemos inserir situações da vida real e trabalharmos aspectos que consideramos relevantes.

Durante a atividade P1 por vezes conseguia fazer as mímicas do comando, outras vezes se recusava a fazer, mas era notória a participação mesmo que a interação com os colegas ocorresse de maneira limitada. Um ponto importante é que a turma também colaborou para o desenvolvimento de P1 ao máximo, com palavras de encorajamento entre outras atitudes positivas.

Atividade 2

Por perceber a importância do não verbal, optou-se por utilizar esse recurso também na atividade 2. Nessa atividade, os alunos fizeram associações dos vocabulários às imagens, corroborando com o pensamento de Rodrigues e Spencer (2010), que afirmam que o portador de Autismo demonstra bom desempenho na atividade visual e que essa atividade tem como objetivo orientar o aluno no espaço escolar. Conforme afirma Rivière (1999, *apud* RODRIGUES e SPENCER, 2010, p.15), “precisamos desenvolver ao máximo as potencialidades e competências aproximando as crianças portadoras de Autismo do mundo humano e de relações significativas”. Com base nessa afirmação, as propostas de atividades foram pensadas e elaboradas de forma que pudessem trabalhar a autonomia dos alunos.

Enquanto na atividade 1 foram trabalhados comandos específicos, no nível da palavra, na atividade 2, seguiu-se para frases corriqueiramente utilizadas pelos alunos em língua materna, como nas figuras abaixo:



Figura 2³

Dessa forma, as frases foram escolhidas intencionalmente, a partir do contexto social em foco. Inicialmente, os alunos receberam instruções sobre os significados de palavras específicas, tais como: *water*, *bathroom*, *pen*, *park* (água, banheiro, caneta, parque), a partir da imagem (*bathroom*, *park*) ou do próprio objeto (*water*, *pen*). Posteriormente, aos alunos foram apresentadas as seguintes frases, no seguinte formato:

³ Disponível em <www.googleimagens>

CAN I USE YOUR PEN?

CAN I PLAY AT THE PARK?

MAY I GO TO THE BATHROOM?

CAN I DRINK WATER?

A partir do conhecimento de palavras-chave, os alunos tiveram que relacionar as frases acima com as figuras apresentadas anteriormente. A escolha das frases: *Can I use your pen?* (Posso usar sua caneta?), *Can I play at the park?* (Posso brincar no parque?), *May I go to the bathroom?* (Posso ir ao banheiro?) e *Can I drink water?* (Posso beber água?) foi intencional. No caso do pedido *Can I use your pen?* (Posso usar sua caneta?), foi escolhida para trabalhar o respeito entre os colegas, ressaltando que *School materials* (Materiais escolares) é um dos conteúdos que fazem partes das aulas, então *Pen* (caneta) pode ser substituído por outros vocabulários que eles já conhecem. Durante essa atividade P1 não demonstrou nenhum problema em utilizar a frase, às vezes esquecia-se de pedir, mas logo a professora ou até mesmo os alunos o lembrava, e mesmo que o aluno não conseguisse dizer toda a frase, pronunciava alguma parte da frase que conseguíamos entender, causando assim, a comunicação.

Sobre o segundo pedido – *Can I play at the park* (Posso brincar no parque?), vale salientar que a escola é provida por um parque para que os alunos possam brincar e conversar com os outros colegas. É importante lembrar que nem todos os dias eles vão ao parque, devido às atividades complementares que os alunos têm no horário como, por exemplo: Ballet, Dança, Xadrez, Karatê, entre outros. Por esse motivo, eles pedem permissão para brincar no parque. A escolha desse pedido em LI deu-se, então, devido à frequência com que é utilizado pelos alunos, sendo esta uma forma de aproximá-los à LE por meio da realidade contínua dos mesmos.

Os pedidos *May I go to the bathroom?*(Posso ir ao banheiro?) e *Can I drink water?* (Eu posso beber água?) foram escolhidos para que o comportamento social fosse trabalhado.

Ou seja, é importante que o aluno desenvolva o respeito ao ambiente em que está inserido, bem como aos envolvidos nesse contexto – o professor e os demais alunos. Durante as aulas de LI, os alunos foram motivados a usar a língua estudada, de forma que os mesmos utilizassem os conhecimentos já trabalhados em sala, a partir de usos reais, tais como quando os mesmos desejavam ir ao banheiro:

Student: *Can I go to the bathroom?*

Teacher: *Not Now./Yes, sure!*

Esses momentos foram planejados e executados, pensando em todos os aspectos citados anteriormente, bem como na importância do desenvolvimento da autonomia do aluno autista, como afirma Rodrigues e Spencer (2010), tornando o portador de Autismo, bem como os demais alunos, autônomos e independentes, ou seja, são exercícios que valorizam as experiências compartilhadas de convívio social, mundo externo e autorrealização.

Segundo Rodrigues e Spencer (*Ibid*), é importante que aqueles que convivem com o autista os ajudem na realização de tarefas, permitindo que o mesmo sintam-se seguro para alcançar seus objetivos. Dessa forma, faz-se improdutivo realizar as tarefas para o autista, ainda que a intenção seja positiva. Isso pode gerar uma superproteção e consequentemente impedir que o autista desenvolva por si só algumas atividades.

Todos os alunos foram guiados a utilizarem o que foi aprendido em sala, ou seja, quando precisavam sair, realizavam o pedido em LI, de acordo com o que havia sido trabalhado anteriormente. Foi possível perceber o entrosamento da turma em relação a ajudar uns aos outros a pronunciar as palavras, o que por vezes se tornava engraçado, de forma que conseguíamos nos divertir muito durante as aulas. P1 não conseguia falar a frase por completo, visto que o grau de autismo do mesmo é considerado clássico, porém, a turma o ajudava, para que repetisse a frase. Quando os alunos faziam as perguntas usando a LI, a resposta acontecia também em inglês, com vistas a motivá-los a prática da LE.

Atividade 3

Através de um *Role play* (interpretação de personagens dentro de um contexto específico) elaborado pelo professor (essa atividade deve ser elaborada com base nas necessidades dos alunos), desenvolvemos a autonomia e a relação social. Nessa atividade, cada aluno interpretava um papel social, ora era professor, ora aluno:

Role Play: teacher-student⁴

STUDENT: *Good morning teacher, Can I come in, please?*

TEACHER: *Sure.*

STUDENT: *How are you?*

TEACHER: *Fine?*

STUDENT: *Can I use your pen?*

TEACHER: *Yes, you can!*

STUDENT: *Thank you!*

Nessa atividade, os alunos encenam o diálogo na sala de aula, o que envolve expressividade, interpretação, entonação. Assim também, por meio da atividade em foco foi possível levar os alunos à percepção dos papéis sociais – professor e aluno. Essa percepção foi possível através de orientações, realizadas oralmente, acerca do respeito ao professor e aos colegas. Assim também, conhecer as regras dos contextos sociais ajuda para que os alunos desenvolvam aspectos sociais, tais como o papel deles no contexto escolar. Por exemplo, reflexões foram tecidas em sala de aula sobre a necessidade de permissão para se sair ou entrar em sala de aula.

Tal aspecto é mencionado por Mead (1934 *apud* GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 45), ao afirmar que a socialização infantil no mundo social ocorre através da construção de uma identidade. Também conforme Fontes (1989, p. 106):

A imaginação é um processo psicológico para a criança, no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. O brinquedo cria a uma zona de desenvolvimento proximal do comportamento. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo.

Portanto, devemos entender as necessidades das crianças para colocá-la em ação e para isso, é necessário estar atento às mudanças nas motivações e tendências que mudam com o passar do tempo.

Depois de explicadas as regras a todos os alunos seguiram-se para a execução da atividade. Todos os alunos conseguiram encenar o diálogo, mesmo que algumas vezes tenham necessitado perguntar sobre a pronúncia das palavras. No caso de P1, foi necessário que eu o ajudasse a pronunciar as frases, o aluno não se recusou a fazer a atividade, participou junto com os colegas. Às vezes, o mesmo não conseguia falar a frase completa, mas conseguia dizer

⁴ Diálogo criado por mim, com base no vocabulário trabalhado, bem como no propósito da atividade.

parte dela ao aluno que fosse o par de P1 na atividade, de forma conseguíamos aos poucos a interação social.

Atividade 4

Essa atividade teve como objetivo contribuir para a prática do vocabulário já trabalhado, bem como promover interação entre os sujeitos, por meio de jogos lúdicos. Sempre que iniciamos com os alunos uma atividade nova, no sentido de diferente das atividades já realizadas, é importante consideramos os portadores de Autismo ensinando-os como deve ser a atividade, para que a mudança para eles não seja vista de forma negativa.

A atividade realizada foi “jogo da memória”, um jogo de tabuleiro onde todas as cartas são embaralhadas e postas na mesa, os alunos tentam encontrar a frase correspondente à imagem. Se acertar, terá que dizer em voz alta a frase que tirou, como por exemplo: se o aluno tirar a imagem de um garoto bebendo água e a frase correspondente (*Can I use drink water?* - Posso beber água?), o mesmo deve mostrar a carta para os colegas participantes do jogo, bem como ler a frase correspondente em voz alta. Segue as imagens das cartas do jogo:



Figura 3⁵

Essa atividade foi elaborada com o intuito de promover a interação entre os alunos, bem como a revisão de vocabulários que foram utilizados na atividade 3. Como todo jogo é movido por regras, os alunos deveriam esperar um pelo outro para tirar as cartas, deveriam mostrar a carta que tirou e respeitar a vez do colega caso ele acertasse, por ter o direito de

⁵ Organização das cartas feita por mim, com base nas atividades anteriormente desenvolvidas.

jogar outra vez, em seguida. Foi possível perceber que as regras do jogo foram respeitadas por parte dos alunos, a comemoração quando achavam os pares das peças era contagiante, o que fazia com que o jogo se tornasse interessante, o que é um ponto importante, como afirma Fontes (1989):

A regra vence porque é mais forte. Tal regra é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação [...] Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornarse-ão seu nível básico de ação real e moralidade (p. 114).

As regras devem ser claramente explicadas anteriormente à turma, a fim de evitar alguns comportamentos incoerentes às regras. O objetivo da atividade foi alcançado, houve a interação por parte dos alunos, o comportamento diante das regras, bem como a aquisição de um novo vocabulário e autonomia por parte dos alunos, inclusive de P1. O aluno investigado conseguiu seguir o ritmo do jogo, visto que esse é um jogo que não exige muitas mudanças por parte dos jogadores, pois segue um ritmo só, o que é considerado para os portadores de Autismo um ponto positivo.

A partir do que fora apresentado, segue-se para as considerações finais da pesquisa, apresentando algumas reflexões oriundas da mesma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a: 1) investigar as principais dificuldades enfrentadas por um aluno portador de Autismo, de uma escola regular da rede privada de ensino, situada em Campina Grande-PB; e 2) apresentar propostas de atividades que levem em consideração a educação inclusiva para esse aluno, bem como as implicações do uso dessas atividades no contexto mencionado.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, foi possível perceber que as principais dificuldades de P1 são: a) dificuldade de relacionamento e interação b) dificuldade de compreensão c) prática de ações repetitivas e d) presença de olhares perdidos. Chegou-se a essas respostas com base na entrevista feita a P2, bem com as observações feitas em sala. Com os dados coletados e analisados, foi possível perceber que as informações fornecidas por P2 foram coerentes com as observações feitas em sala de aula.

A partir das dificuldades presentes em P1, pode-se concluir que esses aspectos são pontos que o professor deve levar em consideração durante a preparação das aulas. São características que geram para o professor um grande desafio, sendo necessário ao profissional tentar compreender o comportamento do portador de Autismo diante de suas dificuldades.

Acerca do segundo objetivo apresentado, foram sugeridas 4 atividades, a saber: 1) atividade 1 - que diz respeito à apresentação do vocabulário através de cartazes e logo após uma atividade com dinâmica (mímica) para a internalização do vocabulário. Por meio dessa atividade, foi possível perceber a interação dos alunos para realiza-lá, bem como observar a facilidade de compreensão por parte dos alunos, visto que realizavam a atividade como se estivessem brincando. Foi perceptível a interação de P1 durante a atividade e os esforços de seus colegas de classe para que P1 conseguisse associar as palavras e as imagens.

Visto que uma das dificuldades de P1 é a dificuldade de utilizar a fala como ferramenta para comunicação, durante a atividade dentro de suas limitações P1 conseguiu pronunciar algumas palavras. Na atividade de Mímica a relação social dos alunos foi considerável, visto que todos da turma queriam participar e inclusive incentivavam para que P1 participasse o mesmo por vezes fazia as mímicas e outras vezes se recusava em fazer, atitude que foi respeitada.

A Atividade 2 teve como foco trabalhar o desempenho visual dos alunos assim como na Atividade 1, utilizando também cartazes, mas o vocabulário dessa vez foi com frases, com bases no cotidiano dos alunos com objetivando a autonomia.

A Atividade 3, que foi a apresentação de um *Role play*, teve como objetivo trabalhar a imaginação, autonomia e a relação social dos alunos. Essa atividade foi considerada a mais difícil de ser trabalhada, pois os alunos não apenas trabalhariam os aspectos acima citados, mas também a expressividade, entonação, pronúncia, entre outros aspectos. Antes, foi apresentado o diálogo aos alunos representando os dois papéis, os alunos conseguiram encenar, pois o diálogo apresentado foi elaborado respeitando o conhecimento linguístico dos alunos. Durante essa atividade foi possível levar os alunos a percepção dos papéis sociais entre professor e aluno o que é considerado importante. Nessa atividade, P1 interagiu com os colegas, quando fez a encenação do diálogo em sala, mesmo que com algumas dificuldades de fala, o objetivo da atividade foi alcançado, o aluno não se recusou a fazer a atividade e quando o mesmo sentia alguma dificuldade, havia a intervenção da professora. Foi possível perceber a troca de papéis, bem como foi trabalhada a capacidade de imaginação dos alunos - o que eles consideram divertido, pois é algo que eles fazem com frequência em suas brincadeiras do dia-a-dia.

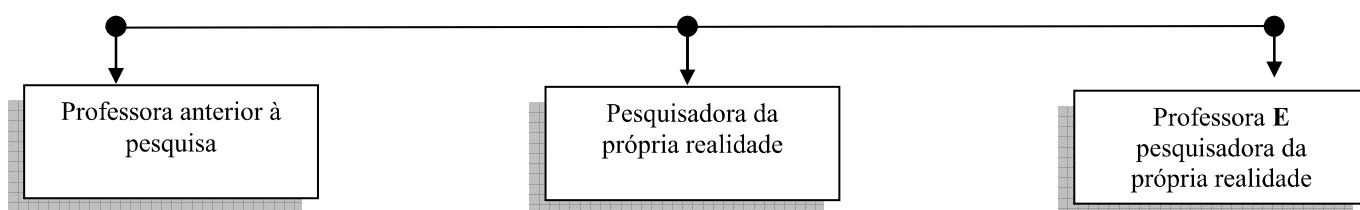
Por fim, a Atividade 4 teve como objetivo revisar vocabulários apresentados anteriormente, sendo trabalhado de uma forma mais dinâmica através de um jogo: “jogo de memória”. Foi possível perceber que não houve resistência por parte dos alunos em seguir as regras pré-estabelecidas, a atividade recebida por parte dos alunos foi de forma motivacional, em que foi notória a interação dos mesmos. Observando P1, foi possível perceber que o mesmo conseguiu realizar a atividade sem problema, principalmente porque o ritmo do jogo não muda se tem uma rotina o que para P1 é considerado um ponto positivo.

A partir da aplicação das atividades apresentadas, os objetivos das atividades foram alcançados. Um dos aspectos relevantes das atividades 1 e 2 foi que a interação social, de fato, aconteceu, visto que isso foi possível acompanhar a interação de P1 (dentro de suas limitações) com outros colegas. Esse resultado positivo se deu, também, pois a turma de P1 tem conscientização da inclusão social (mesmo que de maneira não consciente). Por esse motivo, as aulas se tornaram mais produtivas, com o uso da língua LE de maneira frequente.

A escolha das atividades, dos comandos, dos pedidos, durante as atividades, foi um diferencial, pois foi possível perceber a interação entre os alunos, o desenvolver da autonomia, o desempenhar dos papéis sociais. A atividade considerada mais desafiadora foi a

atividade 3, na qual os alunos participaram de um *Role Play*, pois os mesmos teriam que encenar uma situação usando a LE. O *Role play* escolhido teria que ser de vocabulário mais fácil, respeitando a faixa etária dos alunos e o conhecimento linguístico dos mesmos.

Com os resultados alcançados, uma possível auto-reflexão diz respeito à Estefânia em três momentos distintos:



Como professora anterior à pesquisa, percebi o grande desafio que é ensinar a alunos PNEE, durante minha experiência inicial na escola em que a pesquisa ocorreu – experiência que se deu concomitantemente à graduação. Sentia-me inquieta, insegura e sem saber como dar o primeiro passo. Sem saber por onde começar, nesse momento surgiram inquietações: Como trabalhar com esses alunos? Que atividade deveria aplicar? E na sala de aula como seria? Então começou a busca por respostas.

Como pesquisadora de minha própria realidade, percebi o quanto é difícil pesquisar nessa área, devido à escassez de material sobre o assunto abordado, especialmente quando se trata de atividades pedagógicas que considerem o aluno autista. Além disso, houve dificuldades para encontrar participantes disponíveis para contribuir com a pesquisa. Portanto, acredito que as mudanças apenas acontecerão quando as pessoas se tornarem mais flexíveis e solícitas para participarem de pesquisas na área.

O momento após a pesquisa diz respeito à professora que continua enfrentando desafios diários, mas que ao mesmo tempo, considera-se pesquisadora do próprio campo de trabalho. Entendo, com essa pesquisa, que é possível mudar, de alguma forma, a realidade com a qual lidamos todos os dias, o que faz de nós profissionais críticos-reflexivos.

Acerca da formação inicial, entendo que é pertinente que durante a graduação sejam contemplados aspectos sobre inclusão social e que essa formação possa se estender nas escolas, com a formação continuada, a partir de treinamentos com especialistas na área, para que assim, as mudanças não fiquem congeladas em teorias.

Busca-se com a execução e apresentação desta pesquisa que outros trabalhos que envolvam a inclusão social nas escolas sejam realizados, com o objetivo de mostrar outras ideias que possam contribuir para a inclusão e aprendizado dos PNEE.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In _____ (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Cap.1. p. 11-21.

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo**: uma história de conquistas. Aberto, Brasília, 1993. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/908/814>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e adolescente**. Decreto-lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 7 ed. Brasília, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da educação especial**. [s.l.]: IBPEX, [2008].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora: Nova Fronteira, 2001.

FONTES, Martins. **A formação Social da Mente L.S VYGOTSKY**. 3. ed.; São Paulo; Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1989.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo**: compreendendo para melhor incluir. Rio de Janeiro, 2009.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito de socialização caiu em desuso? Uma Análise dos processos de socialização na infância com base George Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, vol.29, núm. 102, Campinas: enero-abril, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100003>. Acesso em: 4 jan. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed.; São Paulo; Editora Atlas S.A.; 2010.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. Midiamix Editora, São Paulo: 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=67>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. São Paulo. v.22. n.57. p. 93-109 ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>> Acesso em: 10. jan. 2014

MORAL, Adriana; SHIMABUKURO, Estela; CLETO, Andréa. Abordagem TEACCH e sua prática. **Revista Autismo**. [s.n]. 2010. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/o-autismo-e-a-area-educacional>. Acesso em 15>. Acesso em: 19 jul 2014

MOREIRA, Erivelton. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa científica** para o professor pesquisador. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2008.

NILSSON, Inger. **Introdução à educação especial para pessoas com transtornos do espectro do autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**;[s.l.]; 2006.

PEREIRA, Edgar de Gonçalves. **Autismo: do conceito à pessoa**. 2. ed.; Lisboa; Graforim; Artes Gráfica LTDA, 1996.

RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Manual de Metodologia: OPET**; Curitiba: [s.n.], 2008, 70.p. Disponível em: <http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF's/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014

ROCHA, Maria Helena Gadelha; GUERREIRO, Maria Fernanda Caetano. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/prolongado no Contexto da Escola Inclusiva**, Castro Verde, 2006.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

SABERES E PRÁTICA DA INCLUSÃO: Dificuldades acentuadas da aprendizagem: Autismo. 2.ed.; Brasília: MEC, 2003. 64p.

SOUSA, Rosineide Marta Maurício de. **A inclusão nos textos oficiais**. 2008. Monografia (Trabalho Acadêmico Orientado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa- PB. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/inclusao-social-nos-textos-oficiais/17071/>>. Acesso em 10 nov. 2013

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo: primeira parte**. [s.l.]. 2012. Entrevista concedida ao Dr. Drauzio Varella. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo-primeira-parte/>. Acesso em: 22 abr. 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed. 1999.