



**X COLÓQUIO  
INTERNACIONAL**  
"Educação e Contemporaneidade"  
22 a 24 de Setembro de 2016  
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

## **A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO**

JANNE CRISTINA DE ARAÚJO SILVA

GILMAR ALVES DE FARIAS

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

### **Resumo:**

O autismo é um dos transtornos globais do desenvolvimento infantil caracterizado por sintomas que afetam a socialização, a comunicação e o comportamento. Pela extensão dos aspectos que atinge, além da família, a escola tem papel primordial no crescimento e desenvolvimento dessa criança. Esse trabalho tem como objetivo apresentar situações de vivência e aprendizagem de um aluno autista dentro do contexto geral da escola. A pesquisa foi realizada em uma escola particular infantil de caráter regular que visa a trabalhar de forma inclusiva. Para o desenvolvimento desse trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa de estudo de caso, tendo como amostra um aluno autista no contexto escolar. Foi utilizado o método da observação participante, visando a verificar as situações enfrentadas pelo aluno autista, tendo como foco seu comportamento, sua interação social, sua comunicação e verificar também a conduta escolar diante das possíveis dificuldades de relacionamento apresentadas pelo aluno. Foi possível perceber a importância da escola na busca pelo desenvolvimento da criança autista, através de estímulos, incentivos e um acompanhamento mais direto.

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão Escolar. Educação Infantil.

### **Abstract:**

# **Autism is one of the global disorders**

or childhood development characterized by symptoms affecting socialization, communication and behavior. By the extent of the aspects that reaches beyond the family, the school has key role in the growth and development of the child. This work aims to present situations of living and learning an autistic student within the general context of the school. The survey was conducted on a regular basis infant private school that aims to work in an inclusive manner. For the development of this study used as methodology the case study research, and a sample of an autistic student in the school context. We used the method of participant observation, in order to verify the situations faced by autistic student, focusing on their behavior, their social interaction, communication and also check their school approach considering the possible relationship difficulties presented by the student. It was possible to realize the importance of school in the quest for development of autistic children through stimuli, incentives and more direct monitoring.

**Keywords:** Autism. School inclusion. Child education.

O autismo é visto como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, com características

atípicas que afetam várias áreas da vida. As principais áreas comprometidas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) são a interação social, a linguagem e comunicação e o comportamento (VIEIRA, 2013, p. 3).

O meio familiar e a escola são instituições primordiais que facilitam o crescimento do ser humano, sendo a segunda fundamental para ensinar, acompanhar e facilitar no desenvolvimento e na aprendizagem, proporcionando experiências e vivências dentro do contexto escolar, que, conseqüentemente, influenciam na vida social da criança. Diante disso, pode-se levantar a seguinte questão: quais as situações vividas pelo aluno autista que estuda em uma escola infantil privada de ensino regular, já que o mesmo apresenta possíveis dificuldades de comunicação, interação social e comportamento?

Este trabalho propõe identificar essas situações, tendo como relevância os vários sintomas apresentados pela síndrome do autismo que podem ser manifestados dentro do contexto escolar. Tem como objetivo observar como ocorre a vivência no contexto escolar do aluno autista no processo de comunicação, interação e comportamento com a professora, colegas de sala de aula, demais profissionais e demais alunos da escola.

O trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa de estudo de caso, que tem como propósito proporcionar informações referentes às situações vividas em tempo real, cujos limites não estão claramente definidos, através da descrição das situações vividas no contexto em que está sendo feita a investigação (GIL, 2002, p.54). Para isso, foi necessário observar a criança dentro do seu contexto escolar, desde sua entrada até sua saída.

Para apresentar a pesquisa, o artigo está organizado em quatro partes. Na primeira parte, discutem-se os aspectos ligados diretamente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas características e implicações no sujeito e no contexto social. Na segunda parte, discute-se a inclusão da criança em escola regular, sua importância, limites e possibilidades. Na terceira parte, apresenta-se a metodologia aplicada. Na quarta e última parte, discute-se a descrição e a análise dos dados coletados baseados na tríade de sintomas do TEA, qual seja, comunicação, interação e comportamento.

O Transtorno do Espectro Autista. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) (2014, p. 53), o Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por prejuízo persistente na comunicação social recíproca, na interação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento.

O transtorno autista, o mais conhecido deles, é caracterizado por prejuízo

contínuo na compreensão e na resposta a interações sociais, desenvolvimento e uso problemático da linguagem e padrões de comportamento restrito, estereotipados. Esse transtorno manifesta primeiramente na fase infantil em torno dos 03 anos de idade e com ocorrência de 4 a 5 vezes mais frequente em meninos do que em meninas (SADOCK, 2007, p. 1289-1290).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM II) (*apud* DAVISON, 2003, p. 428) usou o diagnóstico de esquizofrenia infantil para as condições de transtornos sérios, insinuando que o autismo era apenas uma forma de início precoce da esquizofrenia adulta.

Leo Kanner, psiquiatra americano, usou pela primeira vez, em 1943, o termo “autismo infantil” e apresentou um relato claro sobre a síndrome da primeira infância:

Descreveu como crianças com o desenvolvimento da linguagem atrasada ou desviante, com ecolalia e inversão pronominal (usa o você no lugar do eu); repetição monótonas de ruídos ou expressões verbais; memória de hábitos excelente; gama limitada de atividades espontâneas, estereotipias e maneirismo; desejo obsessivo pela manutenção de uniformidade e medo de mudança; contato visual pobre; relacionamentos interpessoais anormais e uma preferência por figuras e objetos inanimados (SADOCK, 2007, p. 1289).

O diagnóstico do autismo se dá através dos seguintes critérios: 1) déficit persistente na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; déficit na reciprocidade sócio-emocional, com dificuldade de estabelecer uma conversa normal, responder interações sociais, redução de interesses, emoções ou afetos; déficits nos comportamentos de comunicação não verbal, anormalidade no contato visual e linguagem corporal; déficit na compreensão e uso de gestos e ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal; déficit no desenvolvimento, manutenção e compreensão dos relacionamentos, dificuldade de adequar o comportamento com o contexto social, compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos e ausência de interesses por pares; 2) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestos pelo menos dois dos seguintes aspectos: movimentos motores, uso de objetos e fala estereotipadas; insistência na mesma coisa, adesão inflexível a rotina ou padrão ritualizado de comportamento verbal e não verbal; interesses fixos e altamente restritos anormais na intensidade ou foco; hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente; 3) os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento; 4) os sintomas causam prejuízos significantes nas

áreas sociais, profissionais e outras importantes na vida da pessoa; 5) costuma ser comórbidos que, para fazer o diagnóstico, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (DSM V, 2014, p. 50-51).

Em alguns casos, os transtornos estão associados, e são presumivelmente recorrentes, a algumas condições médicas das quais espasmos infantis, rubéola congênita, esclerose tuberosa, lipoidose cerebral e anomalia da fragilidade do cromossomo x estão entre as mais comuns. Entretanto, o transtorno deve ser diagnosticado com base nos aspectos comportamentais, independente da presença ou ausência de quaisquer condições médicas associadas; qualquer condição associada deve, todavia, ser codificada separadamente (CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID-10, 1993, p. 247).

Silva (2012, p. 94) afirma que, após receber o diagnóstico de autismo, os pais passam por várias situações e sentimentos de culpa, medo, estresse, conflito, angústia e insegurança. Com isso, procuram conhecer sobre a síndrome e buscam, da melhor forma possível, adaptar-se diante dos comportamentos e dificuldades apresentados pela criança.

Várias medidas podem ser tomadas com o objetivo de minimizar as barreiras encontradas por um autista, através de um trabalho com uma equipe multifuncional que vise a melhorar a condição de vida. Silva (2012, p. 216) propõe que a terapia mais indicada para a criança com transtorno do desenvolvimento é a *Terapia Comportamental*, que tem como metodologia modificar os comportamentos, substituindo-os por outros mais funcionais.

A abordagem comportamental visa proporcionar condições ambientais que minimize os comportamentos inadequados, baseando-se nos princípios de aprendizagem, treinamento sequenciado, aplicação de esquemas de reforço, promovendo uma estruturação organizada para viabilizar melhor os processos de compreensão do indivíduo autista (CRUZ, 2014, p. 44).

A Terapia Comportamental, portanto, desenvolve vários trabalhos com crianças autistas, visando à retirada de aversivo para minimizar os comportamentos desagradáveis, estimulando e reforçando comportamentos que lhe proporcionam uma melhor na qualidade de vida. Dentro desse contexto, a inclusão escolar possibilita que a criança passe a se sentir pertencente ao meio social escolar, o que deve repercutir em seu desenvolvimento e aprendizagem.

A escola é um local de direito de todos, pois nela ocorre o processo de aprendizagem, de interação

social, do trabalho em equipe, de vivência com as diferenças, de cumprimento das orientações e regras. Vale ressaltar também que, na escola, torna-se possível observar os primeiros passos de desenvolvimento e da interação da criança com o mundo social.

Conforme Miranda *et al* (2012, p. 41), a educação escolar tem como objetivo a formação de cidadão, independentemente de suas características individuais. Cabe à escola trabalhar com a educação inclusiva visando ao ingresso e à educação de todas as crianças e jovens em uma instituição de ensino regular.

A educação inclusiva caracteriza-se como política social referente a alunos com qualquer tipo de necessidades educacionais especiais, onde o direito de cada criança é proclamado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (VIEIRA *et al*, 2013). Figueira (2013, p. 38-39), psicanalista que sofreu paralisia infantil, relata que, durante o período em que foi transferido para uma escola de ensino regular em uma cidade pequena do interior paulista, passou a conviver com amigos sem deficiência, tanto na escola quanto nas atividades e brincadeiras por toda a cidade; por isso, tentava se superar para acompanhá-los e, só assim, conseguiu perceber seu real desenvolvimento pessoal, físico e intelectual.

Na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas nas Áreas das Necessidades Educativas Especial, a UNESCO, em 1994, estabelece que as escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Com a Declaração de Salamanca, governos, instituições, comunidades e familiares se responsabilizaram pela busca do direito de inclusão das pessoas com necessidades especiais dentro do contexto da escola regular, onde a sociedade deve procurar se adaptar através de recursos para melhor atendê-los.

O autista, ao entrar em uma escola regular, encontra-se em uma situação de grande desafio, pois terá de adaptar-se a um novo contexto, que apresenta momentos que exigirá dele interação, adaptação, desenvolvimento, concentração, atenção etc. Por outro lado, muitas situações de dificuldades são apresentadas pelas escolas, inclusive por professores, no que diz respeito ao trabalho a ser realizado para que realmente tenha um caráter de inclusão escolar.

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno [...] Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica claro a

necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam a vida escolar com o diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados (SILVA, 2012, p. 109-110).

Dentro desse contexto, surge a necessidade de verificar como o aluno autista lida com as situações vividas no contexto escolar seja com os professores, colegas de sala, demais profissionais e outras crianças, já que a síndrome tem como característica apresentar dificuldade na interação social, na adaptação a mudanças e na comunicação.

A referida pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa sobre a temática do autismo e inclusão escolar, tem como objetivo verificar as situações vividas por um aluno autista em uma escola particular de ensino regular, visando a acompanhar como dá sua comunicação, interação, comportamento no contexto escolar.

O objetivo foi alcançado através da observação participante, dentro do contexto escolar da criança, de modo a poder verificar como ocorria o processo de comunicação do aluno autista com professores, colegas de sala de aula, demais profissionais e outros alunos da escola, isto é, acompanhar o comportamento do aluno autista diante da rotina de seu contexto escolar.

A pesquisa teve como amostra um aluno de seis anos de idade com diagnóstico de Transtorno Espectro Autista do ensino fundamental de uma escola regular privada. A coleta dos dados foi realizada através da observação participante do comportamento do aluno autista desde sua chegada à escola até sua saída, ou seja, dentro de toda sua vivência no espaço escolar durante o período de sete dias. A observação participante é uma das técnicas utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, que segue três etapas: 1) a aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo, 2) esforço do pesquisador em possuir uma visão de conjunto da comunidade de objeto de estudo e 3) a sistematização e organização dos dados (QUEIROZ *et al*, 2007, p. 3-4).

As anotações eram feitas em tempo real numa planilha criada pela autora da referida pesquisa. Nessa planilha de observação, eram anotados o título da pesquisa, os dados da escola, data, conteúdo ensinado no dia, descrição de situações relacionadas à comunicação, interação e comportamento do aluno autista com professor, colegas de sala, outros profissionais e outras crianças e uma página para outras anotações.

As anotações eram feitas em tempo real numa planilha criada pela autora da referida pesquisa.

Nessa planilha de observação, eram anotados o título da pesquisa, os dados da escola, data, conteúdo ensinado no dia, descrição de situações relacionadas à comunicação, interação e comportamento do aluno autista com professor, colegas de sala, outros profissionais e outras crianças e uma página para outras anotações.

A criança observada, que será chamada de P. neste trabalho, tem seis anos de idade e é do sexo masculino, iniciou sua vida escolar com um ano e nove meses de idade e hoje cursa o 1º ano do ensino fundamental, última série oferecida pela escola — portanto, no ano seguinte, terá de estudar em outra escola.

Foram necessárias sete visitas consecutivas à escola para observar o comportamento desse aluno e, assim, poder coletar os dados de forma a alcançar o objetivo proposto por esta pesquisa. Os registros foram feitos detalhadamente em tempo real, acompanhando o aluno nas atividades dentro e fora da sala de aula, sem interferir na dinâmica escolar, inserida no ambiente em locais estratégicos que conseguisse observá-lo. Além das atividades de sala de aula, foi possível me fazer presente nas aulas de educação física, teatro, inglês, recreio, informática, literatura, banho de espuma e nos momentos do acolhimento.

A realização desta pesquisa foi através de observações diárias de uma criança autista dentro do contexto escolar, baseando-se nessa tríade de sintomas (socialização, comunicação e comportamento).

A comunicação da criança com TEA deverá ser a mais clara possível, pois sua interpretação é exatamente da forma que está sendo transmitida. É importante o uso de métodos e estratégias como desenhos, imagens e objetos para facilitar a comunicação. As alternativas utilizadas trarão à criança a sensação de está sendo compreendida, obtendo autonomia para realizar suas atividades pessoais e sociais e, consequentemente, sua qualidade de vida. Os déficits verbais e não verbais na comunicação social têm várias manifestações, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como outros fatores, como de tratamento e apoio atual (DSM V, 2014, p. 53).

No que se refere à comunicação com a professora, percebe-se que P. realiza atividades através do incentivo e acompanhamento da mesma. Interessante é a peculiaridade de cada sujeito com TEA, uma vez que se tem a expectativa de uma dificuldade de interação que, neste caso, não acontece, pois a criança se motiva com incentivos externos, advindos da interação direta com a professora.

Silva (2012, p. 126) esclarece que, para que o aprendizado seja eficaz, é fundamental que haja palavras de incentivo e elogios sempre. Ao chegar à sala de aula, P. fala com a professora e segue algumas regras criadas por ele, como de sempre sentar-se na cadeira da frente, no mesmo local, e, neste caso, quando alguém senta em seu lugar, P. fica em pé aguardando o colega sair. Esse

local parece ser estratégico para melhor acompanhamento da professora com P.

O apego à rotina é algo muito característico das crianças com autismo. Os professores logo notam que uma pequena mudança ou inversão de horários pode desestruturar a criança e até desencadear momentos de agitação. Até mesmo apagar atividades já realizadas pode ser sofrimento para elas. Um ambiente estruturado e organizado traz mais tranquilidade às crianças e mais confiança ao professor (SILVA, 2012, p. 121).

Ao explicar algum assunto, a professora tenta chamar a atenção de P. para que o mesmo se concentre ao que está sendo falando, fica ao seu lado para melhor acompanhá-lo, faz perguntas sobre o assunto e tenta facilitar a interpretação das questões colocadas para ele responder. No momento em que todos estão sentados em uma roda, a professora pergunta como foi seu final de semana e, mesmo P. não conseguindo formular sozinho sua história, a mesma o ajuda a contar o que fez. Ao perguntar pela sua mãe, P. diz que “o gato comeu” e sorri.

Além da professora titular, P. tem contato com seus professores de inglês, educação física, informática e leitura, os quais incentivam e tentam estabelecer uma comunicação para que desenvolva melhor suas habilidades. Durante a semana de provas, a professora titular senta-se ao lado de P., lê as questões e, na medida do possível, faz com que ele acompanhe a turma; faz carinho, o incentiva e parabeniza quando responde o que é pedido. No momento em que essas demonstrações de afeto modificam o comportamento dessa criança com TEA, mostra que a mesma possui um comprometimento menor com o transtorno e aponta para a necessidade de quebrar o estereótipo de que todos os autistas têm o mesmo grau de dificuldade em sua interação social.

Em um desses momentos, P. chora e vai até a professora, que pergunta qual o motivo de estar chorando e o mesmo diz que não consegue fazer a prova de linguagem. Esse comportamento é muito interessante, uma vez que mostra que a criança analisada não só entende a importância social de uma avaliação, como deseja realizá-la e busca apoio através de sua rede de interações sociais, entendendo o papel do professor naquele contexto.

Algumas provas deixaram para serem feitas depois, individualmente. Percebe-se que, constantemente, a professora está atenta e acompanha o aprendizado e o desenvolvimento de P. durante todas as atividades, com o intuito do mesmo estar incluído de forma geral no contexto escolar.

Referente à comunicação com seus colegas de sala de aula, percebe-se que o interesse de estabelecê-la parte mais de P. do que de seus colegas. Sempre atento ao que acontece na sala, P. sorri para algo que ouve dos colegas, observa as brincadeiras feitas por eles, tenta imitar algumas

situações, dentre outros.

A sala é composta por doze alunos, sendo duas meninas e dez meninos. De todos os colegas, foi possível perceber mais o interesse de uma menina em conversar com P., principalmente no momento dos brinquedos e da massinha. P. sempre brinca de massinha com um lápis ou uma régua da sala e essa sua colega gosta de ficar próxima a ele para brincar. Numa dessas vezes, a colega pergunta se pode pegar o lápis, P. não responde e não olha, a colega pega o lápis devagar, P. não impede, mas levanta e pega outro.

A respeito da comunicação com outros profissionais da escola com P., percebe-se que há carinho, atenção, comunicação através de saudações, abraços, beijos, perguntas pela mãe e se o mesmo está bem. Em uma dessas ocasiões, uma professora perguntou se estava bem e onde estava sua mãe, P. respondeu com um "bom dia" e disse "o gato comeu". Segundo Martins (2012, p. 61), as dificuldades de comunicação estão nos níveis da linguagem expressiva (usar a linguagem para comunicar) e da linguagem compreensiva (compreender o que os outros lhes comunicam). Portanto, muitas crianças com autismo não têm consciência das necessidades de comunicação, pois não sabem como e o que comunicar.

Sua comunicação com outras crianças da escola ocorreu em poucos momentos. Ao ver um aluno dando "tchau" para alguns professores, P. olha e, sorrindo, responde com a mesma saudação. Em outro momento, P. tenta conversar com um aluno no pátio da escola, mas o mesmo não corresponde.

Crianças com TEA podem buscar contato social, podem tentar interagir com familiares e coleguinhas, mas não sabem como mantê-lo, pois não conseguem estabelecer e dar continuidade a uma relação, como manter um diálogo, manter um contato visual, formular uma história. Déficits em comportamento de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala (DSM V, 2014, p. 53).

A interação de P. com a professora titular acontece de forma contínua, já que a mesma se apresenta constantemente atenta, incentivando-o a participar de atividades tanto dentro como fora da sala de aula. Nas atividades que sente dificuldades, a professora geralmente senta ao seu lado com o objetivo de ajudá-lo no processo de aprendizagem e até mesmo de autoestima.

A interação é estabelecida através de olhares, sorrisos, repetições da fala da professora (ecolalia) e atenção ao que é pedido para realizar. A solicitação vai do dançar, conversar, responder até ao brincar. Nas atividades extra sala, percebe-se que P. participa, mas sempre perto da sua professora. Em poucas situações, P. não consegue interagir com a professora, virando o rosto, como quando, em princípio, não quis participar do aniversário de um dos colegas de sala e, em

outro momento, quando a professora incentiva-o para brincar com um boneco de seu colega e o mesmo responde que não. Segundo Silva (2012, p. 89), a criança com autismo não consegue ter uma interação social satisfatória ou estabelecer momentos de interação prolongada.

No que se refere aos seus colegas de sala de aula, P. tenta interagir através de olhares, risos, imitações e repetições de comportamento. Normalmente, se um colega grita, P. grita juntamente, com mais intensidade. Ao tentar interagir com os colegas, poucas vezes os mesmos correspondem, como um colega de sala que havia faltado vários dias e, quando voltou para a escola, P. ficou muito feliz ao vê-lo, sorriu, falou o nome do colega e disse que o mesmo havia chegado, tentou conversar dizendo “oi”, mas o colega não deu atenção. Mesmo assim, P. volta para sua carteira sorrindo e olhando para o colega.

Referente à interação com outros profissionais da escola, P. parece sentir-se à vontade, talvez pelo fato de estudar na escola desde seu um ano e nove meses de idade. P. normalmente age com naturalidade na relação com os demais profissionais. Alguns desses profissionais aproximam-se dele e tentam estabelecer um contato através de abraços, beijos, incentivando-o a realizar tarefas e a lanchar. Houve perguntas, por exemplo, se ele está bem, se a sua mãe está bem. P. consegue, na maioria das vezes, interagir, correspondendo com olhares, risos, “oi”, “bom dia”, abraços e, em alguns momentos, responde a esses profissionais de forma descontraída, como quando uma professora perguntou se ele lembrava dela, respondeu “sim”; ela perguntou onde estava sua mãe, P. respondeu “pastel” e saiu sorrindo. Vale ressaltar que há momentos que não ocorre de imediato uma interação, somente um tempo depois.

Crianças com TEA apresentam comportamentos disfuncionais, como balançar o corpo, abanar as mãos, enfileirar objetos, girar moedas, ecolalia, uso do “tu” ao referir-se a si mesmo, repetição de palavras ouvidas, resistência a mudanças, rigidez de pensamento e outros. A criança pode ser estimulada através de atividades e tarefas que despertem a atenção e o interesse com objetivo de melhorar seu desenvolvimento. Definido como padrão restrito e repetitivo de comportamento, com manifestações de acordo com a idade e a capacidade, estereotipados ou repetitivos, com adesão excessiva a rotinas e padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal (DSM V, 2014, p. 54).

Quanto às atividades solicitadas pela professora, P. as realiza dentro de suas possibilidades, apresentando comportamentos repetitivos, maneirismos e levando mais tempo para concluí-las. Durante esse período, P. levanta, vai até os colegas, volta para sua carteira, brinca com o caderno, lápis e borracha, repete palavras e frases ditas pela professora, dança, canta, bate com os pés no chão, corre na ponta dos pés, guarda o lápis, brinca com o livro folheando e contando as páginas em português e inglês, mexe com os sapatos, tira os cadarços, diz todas as letras do alfabeto que estão na sala, entre outros. Ao desatar os cadarços, a professora chama sua atenção, dizendo que

não pode tirar os sapatos; pede para um dos colegas amarrar, P. olha para o colega, sorri e deixa o mesmo fazer. De acordo com Silva (2012, p. 46), todos os traços comportamentais parecem ser uma tentativa de paralisar o mundo para torná-lo mais coerente.

Há dias em que P. parece estar mais inquieto, disperso, lento, sem olhar nos olhos, pensativo, mas, mesmo assim, a professora procura chamar sua atenção para o que está sendo vivenciado no momento. Em outro momento, P. demonstra estar agitado, apaga as anotações do quadro branco, a professora disse que não, P. volta para sua carteira e pede desculpas. Na maioria das vezes, demora realizar suas atividades, levando mais de vinte minutos, por exemplo, para copiar sua agenda.

Percebe-se que foi estabelecida uma relação de confiança entre P. e sua professora. Em uma atividade no pátio, a professora o fez usar uma máscara representando a fruta limão e desfilar na frente de todos. P. conseguiu representar a fruta, mas sempre com a professora ao lado. Parece que P. está adaptado à dinâmica e rotina da escola, pois age com naturalidade e isso ocorre tanto para a professora titular como também para os professores de inglês, educação física, informática e leitura.

Geralmente P. fica atento aos comportamentos dos colegas e, conforme o momento, observa e tenta imitá-los, isto é, se a turma estiver agitada, P. imita-os, intensificando seus comportamentos, gritando mais alto que os outros, correndo na ponta dos pés e balançando as mãos.

Mesmo ficando em princípio triste, P. consegue lidar com situações onde seus colegas participam e ele não, como o dia do brinquedo, em que todos os colegas levaram o seu, mas P. não levou; e também no dia do banho de espuma que tanto gosta, mas estava sem a roupa de banho. Nos momentos de massinha, P. brinca sozinho na maioria das vezes e, quando uma colega de sala chega próximo a ele para brincarem juntos, vira o rosto, não olha nos olhos, baixa a cabeça, mas aos poucos consegue dividir e brincar com a mesma. A mesma colega tenta abraçá-lo, P. olha para o lado e deita em sua carteira, a colega pede para ele falar as letras e figuras que estão na parede da sala, o mesmo levanta, olha, responde conforme solicitação da colega, sorri e vai até a professora para falar sobre a brincadeira.

Quanto aos outros profissionais, ao participar de atividades extra sala, percebe-se que P. tem momentos de interação e momentos de não interação, comportando-se como se estivesse em seu mundo. Foi possível observar que, em vários momentos, P. dá "bom dia", "oi" e acena para outros profissionais que entram em sala de aula.

Nas atividades de acolhimento, alguns profissionais tentam conversar com P. e perguntam se lembra-se deles, reponde que "sim" e aperta sua mão; perguntam onde está sua mãe e, em

alguns momentos, responde sorrindo “já foi”, “pastel” e “o gato comeu”. Houve situações de P. não corresponder, deitando no chão e, depois de um tempo, diz “oi”. Em todas essas situações, P. fica ao lado de sua professora.

Apesar de realizarem constantemente atividades no pátio com todos os alunos que estudam na escola, percebe-se que, de forma geral, não há integração entre as turmas. Nesse sentido, ocorreu apenas um contato com as outras crianças da escola, no qual P. acenou para o colega que estava dando “tchau” para alguns funcionários da escola, mostrando que está aberto a interações com outras crianças, mesmo as não pertencentes à sua sala de aula.

O ambiente escolar é a segunda instituição da qual a criança participa, com papel fundamental de garantir o desenvolvimento social e a aprendizagem, visando a proporcionar a formação do ser humano independentemente da sua condição de vida e de seus aspectos individuais. Como a educação é direito de todos, inclui-se nesse caso as pessoas com autismo, que precisam sentir-se parte da rede social, assim como estimulados para melhor lidar com seus comportamentos. Mesmo apresentando dificuldades de socialização que comprometem sua interação, sua comunicação e seu comportamento, algumas crianças com Transtorno do Espectro Autista podem, com ajuda de profissionais, aprender a lidar com essas barreiras existentes.

Na proporção que se consegue superar alguma dificuldade, consegue-se, conseqüentemente, diminuir alguns comportamentos indesejáveis, tais como isolamento, movimentos estereotipados e repetitivos, apego a rotina, sensibilidade a toques e barulhos. Com isso, a escola pode trabalhar através de estímulos, recompensas e incentivos, onde o professor, por exemplo, pode realizar tarefas, acompanhar esse aluno, ajudá-lo e incentivá-lo para obter bons resultados do seu trabalho. Se há bons resultados no trabalho do professor, significa um ganho positivo tanto para ele como para o aluno, para a escola e, conseqüentemente, para a família.

A pesquisa realizada demonstra que, nesse caso específico, a criança estimulada e incentivada consegue desenvolver melhor suas atividades, mesmo apresentando algumas dificuldades que certamente estariam presentes no transtorno. A criança pesquisada mostrou capacidade de pedir ajuda, pois o fato de haver estabelecido uma relação de confiança com a professora, facilitou que isso ocorresse.

Foi possível observar que P. procura estabelecer uma relação com seus colegas, mas que, em alguns momentos, não é possível, pelo fato de o mesmo não se permitir. Provavelmente seja devido ao pouco estímulo recebido para estabelecer suas relações com os colegas. Com isso, pode-se dizer que há uma preocupação com o aprendizado de P., mas que a socialização precisa ser trabalhada de forma mais direta para que realmente ocorra a inclusão escolar. Vale ressaltar que a professora trabalha sem um professor auxiliar, o que pode contribuir para a dificuldade de uma real inclusão escolar.

Dessa forma, nossa pesquisa aponta para a necessidade de o profissional de psicologia em estar inserido no contexto escolar, visando a trabalhar a inclusão social. Sua atuação pode ser em busca do cumprimento da lei que garante a inclusão escolar para todos os indivíduos, preocupando-se com o bem-estar da criança com deficiência para que a mesma se sinta acolhida e incluída no grupo, trabalhando os demais alunos no convívio com as diferenças, pois todos são diferentes e têm sua particularidade; conscientizar todos da importância da inclusão escolar, buscando iniciativas dos professores, colegas de sala de aula, demais profissionais e demais alunos para se adaptarem à inclusão de pessoas com deficiência em seu dia a dia, desenvolvendo atividades voltadas para o crescimento do aluno com TEA a partir de seus potenciais e acompanhando o desenvolvimento da criança focando a tríade de sintomas.

Para Figueira (2015, p. 63), o psicólogo pode atuar no preparo das pessoas com deficiência para assumir seus papéis na sociedade, criando uma parceria entre a Psicologia e essas pessoas na busca do ser humano existente por de trás de qualquer tipo de limitação. Observamos que a maior dificuldade não está na relação com a professora ou com os conteúdos escolares, mas nas relações sociais e construção de vínculo com os pares, colegas de sala ou não. E que a criança com TEA procura estabelecer essas relações só que os colegas não têm a mesma abertura.

Portanto, fica claro que a inclusão não está somente em matricular uma criança com deficiência na escola de ensino regular, mas em aceitá-la, desenvolvê-la e fazê-la participante do meio em que convive, com o objetivo de minimizar suas dificuldades e aumentar suas potencialidades. É importante, também, trabalhar a sociedade, para que se adeque conforme a necessidade das pessoas com deficiência. Como implicações para pesquisas posteriores, sugiro que mais pesquisas como essas sejam realizadas, pesquisas de cunho etnográfico e observação participante, de modo a inserir o pesquisador na teia de relações desenvolvidas no cotidiano da realidade escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Ana Paula. *Os direitos à educação e o STF*.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.bfbm.com.br)

[bfbm.com](http://www.bfbm.com.br)

[.br](http://www.bfbm.com.br)

[/shared/download/artigo-os-direitos-a-educacao-e-o-stf.pdf](http://www.bfbm.com.br/shared/download/artigo-os-direitos-a-educacao-e-o-stf.pdf)

>.

Acesso em: 04 dez. 2015.

BERGSTROM, Kriset *al. Manual para as escolas*. A & R Autismo & Realidade. 2011.

Disponível em:

<[http://autismoerealidade.org/wp-content/uploads/manuais/Manual\\_para\\_as\\_Escolas.pdf](http://autismoerealidade.org/wp-content/uploads/manuais/Manual_para_as_Escolas.pdf)  
>.

Acesso em: 10 jun.2015.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional* [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

Disponível em:

<[http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos\\_pdf/106.pdf](http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf)  
>

Acesso em: 04 dez.2015.

*CLASSIFICAÇÃO de transtornos mentais e de comportamento da CID-10*: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Coord. Organiz. Mund. da Saúde; trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

CRUZ, Talita. *Autismo e inclusão*: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco Editora, 2014.

DAVISON, Gerald; NEALE, John M. *Psicologia do comportamento especial*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

*DECLARAÇÃO DE SALAMANCA*: sobre princípios, políticas na área das necessidades educativas especiais.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>  
>.

Acesso em: 02 abr.2015.

FIGUEIRA, Emílio. *Novos desafios para a Psicologia*. Psique Ciência e Vida, Ano IX, v. 117, p. 56-63. Editora Escala.Ago. 2015.

FIGUEIRA, Emílio. *O que é educação inclusiva*. Coleção Primeiros Passos; 343. São Paulo: Brasiliense, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

*MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*[American Psychiatric Association; trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Codoliet al. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARTINS, Cláudia Paiva. *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* 2012.

Disponível em:

<<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>>.

Acesso em: 03 nov.2015.

MIRANDA, T.; GALVÃO, N.; BORDAS, M.; DÍAS, F., (Org. Aut.); SANTOS, Elias Souza et al. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MIRANDA, T. G., FILHO, T. A. G., (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador : EDUFBA, 2012.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*.

Disponível em:

<<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>>.

Acesso em: 04 dez.2015.

SADOCK, Benjamin James; SADOCK, Virginia Alcott. *Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. Tradução Claudia Dornelles et al. 9ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Ana Beatriz B. GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VIEIRA, N. M.; BALDIN, S. R.; FREIRE, R. S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: o que diz a literatura*.

Disponível em:

<[http://midia.unit.br/enfope/2013/GT6/INCLUSAO\\_ESCOLAR\\_ALUNOS\\_AUTISMO\\_QUE\\_DIZ\\_LITERATURA.pdf](http://midia.unit.br/enfope/2013/GT6/INCLUSAO_ESCOLAR_ALUNOS_AUTISMO_QUE_DIZ_LITERATURA.pdf)>.

Acesso em: 26 mar.2015.

VENTURA, Magna Maria. *O estudo de caso como modalidade de pesquisa*.

Disponível em:

<[http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf)>.

Acesso em: 04 dez.2015.

Janne Cristina de Araújo Silva <sup>1</sup>. Autora Graduada em Psicologia - Centro Universitário Estácio do Ceará. Email: [janne cristina@hotmail.com](mailto:janne cristina@hotmail.com)

; Gilmar Alves de Farias <sup>2</sup>. Coautor Professor Mestre - Faced Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Email: [prof gilfarias@hotmail.com](mailto:prof gilfarias@hotmail.com)

.

Recebido em: 30/04/2016

Aprovado em: 06/05/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: