



## ATRIBUIÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O ALUNO COM AUTISMO

### *ATTRIBUTIONS OF PROFESSIONALS FROM THE EDUCATION ON STUDENTS WITH AUTISM*

Vera Lucia Mendonça Nunes

**Universidade Federal do Paraná - UFPR**

Eduardo José Manzini

**Universidade Estadual Paulista - UNESP**

#### **Resumo**

Objetivou-se identificar as atribuições descritas por 23 profissionais da área de educação que frequentavam um curso de especialização sobre Transtorno do Espectro Autista, realizado no Município de Dourados /MS. O procedimento para a coleta dos dados consistiu em solicitar aos participantes que descrevessem, por escrito e individualmente, quem seria, para eles, o aluno com autismo. Todos os relatos foram digitados e identificados. A análise de dados consistiu em separar as atribuições e classificá-las em aspectos internos e externos ao estudante com autismo. Os resultados indicaram que as atribuições, sobre os aspectos internos, pertencem ao senso comum, outras estão relacionadas à observação de comportamentos característicos de pessoas com autismo. Sobre as atribuições externas, é possível concluir que parte dessas atribuições está relacionada a cuidados como métodos de ensino e a forma de lidar com os comportamentos estereotipados e parte delas é descrita como algo que seria politicamente correto de se fazer.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Autismo. Concepção.

#### **Abstract**

The objective was to identify the attributions described by 23 professionals in the education area who attended a specialization course on Autism Spectrum Disorder, conducted in the city of Dourados / MS. The procedure for data collecting consisted of asking the participants to describe, in writing and individually, who would be the student with autism for them. All reports were typed and identified. Data analysis consisted in separating the assignments and classifying them in internal and external aspects to the student with autism. The results indicated that the attributions, on the internal aspects, belong to the common sense, others are related to the observation of behaviors characteristic of people with autism. Regarding external assignments, it is possible to conclude that some of these attributions are related to care as teaching methods and how to deal with stereotyped behaviors and part of them is described as something that would be politically correct to do.

**Keywords:** Special Education. Autism. Concepcion.



## Introdução

O Transtorno Autista é uma condição classificada no DSM-5 como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista –TEA (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013). O TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2014).

Segundo Sampaio e Miúra (2015), “[...] o diagnóstico do espectro autismo, pode ser conduzido com base em análise do perfil do comportamento da pessoa” (p.147).

O TEA é uma síndrome que afeta o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006), e a escola é um importante instrumento de inserção social, dentro do processo de inclusão educacional, pois o desenvolvimento de muitas competências, ocorre dentro do ambiente escolar (KUBASKI, 2014). Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). No que diz respeito às habilidades comunicativas de alunos com TEA. Deliberato (2007) explica que “a área da comunicação suplementar e alternativa vem contribuindo com os diferentes profissionais de saúde e educação, na organização e planejamento de ações inclusivas o deficiente não falante” (p. 25).

A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que tem o objetivo de garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo, desenvolvendo e participando (BRASIL, 2007). Deste modo, surgem importantes discussões sobre a qualidade de ensino que está sendo oferecida a estes alunos (KUBASKI, 2014).



As necessidades decorrentes do TEA no contexto escolar, exigem estratégias que se articulem com o cotidiano do aluno com autismo, para promover a aprendizagem e seu desenvolvimento, para outros ambientes sociais (BELISÁRIO; CUNHA, 2010).

A construção de uma sociedade inclusiva passou a ser considerada como peça fundamental da democracia, já que a educação inclusiva é parte deste processo (ALVES, 2005). Neste sentido, os professores passam a ser essenciais neste processo, ao mesmo tempo que a sua formação, a sua experiência e a concepção que possuem sobre o autismo no processo de aprendizagem deste aluno. Ainda neste cenário, “embora muitos docentes afirmem serem favoráveis à inclusão, outros alegam que a escola inclusiva seja inviável ao aluno com autismo” (SALGADO, 2012, p. 3).

Particularmente, em relação a pesquisas sobre como professores atribuem significado e rótulos a pessoas com deficiência, alguns pesquisadores têm se dedicado em aprofundar essa questão (MANZINI, 1991; MENDES, 1995; MONTEIRO; MANZINI, 2008; SAMPAIO; MIÚRA, 2015; LEMOS et al, 2016; APORTA; LACERDA, 2018).

Em um estudo com professores em curso de formação continuada em deficiência mental, Manzini (1991) analisou a problemática dos desvios e tentou compreender a concepção de deficiência mental dos participantes.

Omote (2014, p. 71) afirma que “a forma como concebemos as pessoas com deficiência parece influenciar as ações destinadas à elas”.

As concepções resultam de uma herança cultural que se desenvolvem durante o processo histórico e que incluem as crenças e valores de cada indivíduo (MONTEIRO, MANZINI, 2008).

Para Mendes (1995, p. 6) “As concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas”. Logo, há que se entender que as concepções que o indivíduo possui de forma processual e dinâmica resultam das experiências vividas.



Sendo a escola um núcleo social, identificar como os professores caracterizam o aluno com autismo, constitui um enfoque importante, isto porque as concepções sociais influenciam as atitudes e consequentemente os tratamentos educacionais disponibilizados a estes alunos com autismo.

### **Objetivo**

O objetivo deste estudo foi identificar as atribuições apresentadas pelos profissionais em formação continuada acerca do aluno com autismo.

### **Método**

Participaram deste estudo 23 profissionais, alunos de um curso de especialização em “Transtorno do Espectro Autista” no Município de Dourados /MS.

Na Tabela 1, é possível identificar o número de participantes, assim como as funções que desenvolviam na Educação.

**Tabela 1** – Funções dos participantes da pesquisa.

<b>Participantes</b>	<b>N</b>
Professores AEE	1
Professores APAE	4
Professores de Educação Física	1
Professor de Ensino Regular	16
Psicóloga	1
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: elaboração própria.

O procedimento para a coleta dos dados consistiu em solicitar aos participantes da especialização que descrevessem, por escrito e individualmente, “quem é o aluno com autismo”, no início da aula de uma das disciplinas ministradas no curso. A coleta foi realizada em sala de aula e num único dia.

Para organização do material, todos os relatos escritos<sup>1</sup> foram digitados e identificados.

<sup>1</sup> No texto será utilizado a definição de relato verbal de Engelmann (1985): o relato verbal pode ser definido com o relato oral, o relato escrito, ou o relato gestual.



Coletadas as informações, fundamentado em Manzini (1991), procedeu-se a análise dos dados, que consistiu em analisar, individualmente, cada descrição dos participantes, separando-as em aspectos internos e externos.

A análise das transcrições, a identificação de dois temas, que foram classificados em: aspectos internos e externos. Os aspectos considerados internos referem-se a algo atribuído ao aluno autista, característica inerente a ele ou ao seu comportamento. Os aspectos nomeados por elemento externo referem-se a um sinal atribuído por aquele que interage com aluno autista e que poderá auxiliá-lo em sua aprendizagem, desenvolvimento e socialização.

Posteriormente, os relatos foram inseridos em um quadro a fim de se ter uma ideia mais clara sobre quais seriam as atribuições dos participantes sobre o aluno com autismo.

## Resultados e discussão

O Quadro 1 apresenta as descrições fornecidas pelos participantes, separados em dois grandes temas: uma coluna referente a aspectos internos e outra sobre os aspectos externos. Dentro de cada tema foram inseridos os exemplares de falas.

Quadro 1 - Aspectos internos e aspectos externos relatados pelos participantes do estudo.

	Aspectos internos	Aspectos externos
P 1 Profª APAE	Vive em seu próprio mundo; grau de comprometimento leve, moderado e grave.	Aprendizado diferenciado; métodos para melhorar seu comportamento; trabalhar o aluno na infância para ser inserido na sociedade.
P 2 PROF. Ed. Física	Ser puro, Às vezes implora ajuda, outras, não quer ser percebido	
P 3 Prof. Ens. Regular	Dificuldades na área social e comunicativa; faz movimentos estereotipados; risos inapropriados; olhar sem foco; alguns com ecolalia; outros sem fala; dificuldade em expressar sentimentos; Algumas possuem grau leve, são mais tranquilas, outras com outro grau são mais agressivas.	Precisa de rotina para se organizar diariamente;



P 4 Prof. Ens. Regular	Dificuldade na socialização, comunicação e comportamento;	Muitos de nós professores não sabemos lidar com este comportamento.
P 5 Prof. Ens. Regular	Apresenta prejuízos biológicos primários; dificuldade de interação; em crise pode ser agressivo. Nos casos mais leves, não. No caso mais leve, é possível trabalhar para desenvolver e obter sucesso na aprendizagem. No grau mais grave o progresso é mais difícil, é menor. É preciso explorar as suas potencialidades.	Para trabalhar com este aluno é preciso criar uma rotina diária com atividades que ele goste; Traçar um planejamento dentro da realidade do mesmo; Trabalho deve ser em conjunto com a família.
P 6 Prof. Ens. Regular	Possui dificuldades na interação social, prejuízos na linguagem e comunicação, comportamentos repetitivos, restritos e com alterações sensoriais.	
P 7 Prof. Ens. Regular	Pessoa sensível, que vive em seu mundo, não interage com os outros, prefere ficar isolada.	
P 8 Profª APAE	Aprendizagem lenta, mas possui grande potencial;	Precisa ser compreendido e ajudado; precisa de estímulos corretos e um profissional que tenha amor e paciência.
P 9 Prof. Ens. Regular	Dificuldade em socialização; O grau pode variar de leve, moderado ou severo.	Profissionais da educação e saúde precisam trabalhar juntos para que a criança se desenvolva com autonomia, se socialize e seja compreendida.
P10 Prof. APAE		Precisa ser inserido; vive num mundo só seu; precisa Sr compreendido dentro de seu espaço, para compreender o espaço do outro.
P 11 Prof. Ens. Regular	Apresenta atraso na comunicação; possui resistência a contato físico e visual; Alguns ficam incomodados com muita informação visual e sonora na sala de aula. Não possui noção de perigo, não demonstram emoções.	Necessitam de rotina diária. Cada indivíduo autista é único e suas características, assim como cada um de nós.
P 12 Prof. Ens. Regular	Dificuldade em se relacionar com outras pessoas;	Necessitam de rotina e principalmente de amor, carinho, respeito e compreensão.
P13- Prof. Ens. Regular	Possui características diferentes na interação social, comportamental e comunicação eles muitas vezes não conseguem lidar com isso.	
P14 - Prof. Ens. Regular	Este aluno nasce com uma condição permanente, pois nasce e se torna adulto com autismo. Não gostam, não suportam lugares com barulhos.	Possui os mesmos direitos que nós. Necessitam de cuidados especiais por parte da família e sistema educacional. Precisam ser inseridos na sociedade.



P15- Prof. Ens. Regular	Vive em um mundo criado por ele, fora da realidade em que vivemos no dia a dia, isto inclui seus sentimentos, comportamentos, como se eles vivessem em outro mundo mesmo.	
P16-Prof. AEE	Apresenta estereotípias, gritos, agressividade, choros, adoram determinados objetos e que sem eles não conseguem ficar	
P17- Prof. Ens. Regular	Brinca diferente.	Necessita de uma mediação (prof/família) para conhecer a si mesmo e acima de tudo, precisa de amor, para conhecer este mundo.
P18- Prof. Ens. Regular		Precisa ser compreendido, aceito e participar das atividades e tudo o que é aplicado em sala de aula, ainda que os conteúdos e atividades precisem ser adequados.
P19- Prof. APAE	Algumas de suas características marcantes são a falta de comunicação, dificuldade no comportamento, movimentos estereotipados.	Os alunos nunca são iguais aos outros, mas quando recebemos algum que possui determinado comportamento, diferente, temos que comunicar a família.
P20- Prof. Ens. Regular	Dificuldade de socialização, na aprendizagem, na fala, no comportamento, mas pode demonstrar carinho em alguns momentos.	Nós profissionais temos que propor uma qualidade melhor em sua aprendizagem.
P21- Psicóloga	Possui potencial de crescimento sempre.	Uma criança como todas as outras, que necessita de um olhar diferenciado.
P22- Prof. Ens. Regular	Possuem bom desenvolvimento na aprendizagem	Necessita de olhar diferenciado; é preciso entender para lidar com seus diferentes comportamentos
P23- Prof. Ens. regular	Dotado de capacidades, apesar de ter suas limitações na interação social e na aprendizagem. Ele é capaz de se desenvolver, mesmo que tardiamente	Desenvolve conforme suas possibilidades e do trabalho com metodologias desenvolvidas especificamente para ele, mas que o professor esteja disposto a investir no aprendizado desse aluno.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 1 apresenta 23 participantes, sendo que seis descreveram somente características do autismo nomeadas como internas, enquanto dois participantes descreveram características identificadas como externas ao aluno com autismo. Dos 23 participantes, 15 participantes descreveram características que puderam ser categorizadas como aspectos internos e externos.



## Aspectos internos

De acordo com 10 participantes, o transtorno do espectro do autismo caracteriza-se por dificuldades na interação social, comportamental e na comunicação. Essa descrição pode ser encontrada na literatura por vários autores.

Para Rodrigues e Spencer (2010, p.21), “[...] características observadas na síndrome do espectro do autista podem variar na forma de exteriorização dos desvios das relações interpessoais, linguagem, motricidade, percepção e patologias associadas ao distúrbio”. Segundo os autores, as alterações do comportamento social, são marcadas e acentuadas pela inaptidão em desenvolver relações com outras pessoas, pois os autistas preferem ficar isolados.

Outra característica encontrada na literatura relaciona-se com a incapacidade à incapacidade de utilizar a linguagem de forma significativa. Distúrbios léxicos e sintáticos foram observados por Kanner, a exemplo, da inversão de pronomes (referindo-se a si mesmos na terceira pessoa), a ecolalia, além de não conseguirem dar sentido amplo nas palavras, entendendo apenas em sentido literal (MARFINATI; ABRÃO, 2014, p.255).

Crianças com transtorno do espectro do autismo apresentam prejuízos na comunicação, tanto na linguagem verbal quanto não verbal; apresentam pouca curiosidade social, não relatam como foi seu dia de forma espontânea e nem perguntam como foi o dia dos outros; não permitem que outros atrapalhem sua conversa, não compreendem ironia e costumam responder de forma monossílabo àquilo que lhes foi perguntado (SOLONCA, 2017).

Para Assumpção Jr. et al. (1999, p. 947):

Em um diálogo, aquele que fala deve se colocar sempre a partir do ponto de vista daquele que escuta. O autista não é capaz de fazer isso. Mostra falta de empatia ou de habilidade para apreender o estado mental daquele que o escuta, não conseguindo um discurso comunicativo. [...] existe uma alteração dos princípios sociais da conversação, da educação e da cortesia. Assim, apesar de não quererem parecer, parecem não compreender as regras sociais que governam uma conversação aceitável.



Nos indivíduos com autismo, há uma incapacidade para identificarem, compreenderem e atribuírem sentimentos e intenções a outros indivíduos, o que alguns autores chamam de “cegueira mental”, do qual decorrem os déficits na linguagem e no relacionamento social (ASSUMPCÃO JR; PIMENTEL, 2000).

Os autistas apresentam comportamentos estereotipados e repetitivos: pular, rodar, balançar, entre outros, como também comportamentos disruptivos, entre eles, a rotina e rituais, interesses restritos (SOLONCA, 2017). Estes aspectos internos, comentados pelos participantes do presente estudo, são concebidos como pontos negativos em relação às características do espectro do autismo.

Ainda sobre os aspectos internos, três participantes caracterizaram o espectro do autismo como o indivíduo “que vive em seu próprio mundo”, sem interagir com os outros, sendo um mundo criado por ele, “fora da realidade, onde ele prefere ficar isolado”. Estes participantes remetem a caracterização do espectro do autismo como “isolamento, distanciamento social”, o que pode, logicamente, influenciar em sua aprendizagem, pois é inacessível a intervenções externas do professor. Essas atribuições podem ser interpretadas como concepções do senso comum, ou seja, são comumente ouvidas e proferidas como verdades absolutas e que vão se sedimentando e solidificando, tornando-se concepções da comunidade escolar.

Para modificar essa concepção, a sociedade deve pensar em formas de convivência que transformem a relação com os “diferentes”. Para tanto, é necessário o reconhecimento da semelhança que, muitas vezes, a diferença oculta. A semelhança encontra-se justamente na condição humana que constitui todos os seres humanos, e que o trabalho educativo deve ser capaz de operar essa identificação (BAPTISTA, 2012, p. 128).

O desafio de conservar estes alunos na escola com qualidade, em oportunidades de ensino e aprendizagem, vai além da educação (SAMPAIO; MIURA, 2015). Isto porque os professores enfrentam dificuldades nos comportamentos dos alunos. Muitas



vezes, neste isolamento, fica difícil o acesso a eles e, conseqüentemente, à aprendizagem.

Em relação ao grau de comprometimento, três participantes definiram que o transtorno do espectro do autismo pode se apresentar na forma, leve, moderada ou severa.

De acordo com a APA (2014), o transtorno do espectro do autista apresenta três níveis de gravidade, sendo o Nível 3 aquele que exige “um apoio muito substancial”, pois o indivíduo apresenta graves déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, causando graves prejuízos de funcionamento, sendo este um grau severo. O Nível 2, “exige apoio substancial”, sendo o nível moderado e o Nível 1, “exigindo apoio”, sendo o nível leve.

Para Santos e Vieira (2017), o sujeito com transtorno do espectro do autismo pode se apresentar em diferentes níveis, dependendo de cada caso. Nos níveis mais leves, em geral, o indivíduo é mais tranquilo. Em outros níveis, pode se apresentar mais agressivo e, nestes casos, a aprendizagem fica mais prejudicada.

Um dos participantes caracterizou o transtorno do espectro do autismo como o Indivíduo que possui prejuízos neurobiológicos.

A esse respeito, Lemos et al. (2016, p.352) afirmaram que há explicações que apontam para a existência de componentes genéticos ou de fatores neurobiológicos presentes neste transtorno, o que, no primeiro caso, tem sido indicado em estudos envolvendo famílias com um ou mais membros autistas, assim como estudos de gêmeos. Já para os fatores neurobiológicos para os autistas, os progressos na área de imagem cerebral têm permitido demonstrar que indivíduos autistas podem apresentar alterações neurobiológicas, como, por exemplo, o tamanho do cérebro superior à média, mas com as conexões cerebrais menos desenvolvidas e disfunções em regiões cerebrais, como o cerebelo, lobos temporais, a amígdala e o hipocampo.

Três participantes apresentaram, como características relacionadas ao autismo, a falta de noção de perigo e não suportar barulhos e estímulos visuais.



Rodrigues e Spencer (2010, p. 32), corroboram que “[...] os autistas possuem reações alteradas a diversos estímulos sonoros, que vão desde a ausência de respostas aos pedidos emitidos pela voz humana, até reações de desconforto à recepção de sons”. Complementando, os autores salientam que os autistas podem ignorar estímulos visuais, pessoas, coisas, podendo até chocar-se com paredes, ao inverso, ou seja, podem ser atraídos pela luz.

Uma participante relatou que indivíduos autistas “*brincam diferente*”. Essa descrição também pode ser visualizada na literatura. Rodrigues e Spencer (2010) encontraram em suas pesquisas autistas com um comportamento obsessivo expressado pela fixação de parte de um brinquedo ou partes do corpo de alguém próximo, como, por exemplo, as mãos, ou ainda parte de um vestuário da pessoa.

Quatro participantes descreveram como características internas do transtorno do espectro autista e como aspectos positivos, a sua capacidade de aprender e seu potencial.

*Sua aprendizagem é lenta, mas possui potencial (P8).*

*Possui grande potencial para crescimento sempre (P21).*

*Possui bom desenvolvimento na aprendizagem (P22).*

*Dotado de capacidade, apesar de seus limites, sendo capaz de desenvolver mesmo que tardiamente (P23).*

Ressalta-se aqui, a importância da percepção positiva dos professores em relação ao aluno autista como um elemento fundamental para o sucesso da inclusão escolar. A necessidade de prover suporte e orientação aos professores, fornecendo-lhe maior conhecimento do transtorno, da realidade do aluno, para avaliar e reavaliar estratégias de aprendizagem e sucesso para o mesmo, são passos importantes para o processo efetivo da inclusão escolar, tal como já afirmavam Schimidt et al. (2016).

A seguir far-se-á uma análise das concepções sobre autismo identificadas nas descrições dos participantes que foram categorizadas como aspectos externos.

### **Aspectos externos**

Dentro desse tema, uma participante apresentou a seguinte comentário: “Muitos de nós professores não sabemos lidar com este comportamento em relação à



aprendizagem” (P4). Este relato indica que a experiência com alunos com autismo ainda é incipiente para saber como ensiná-lo. Este dado é corroborado por autores que trabalham com alunos com autismo (FACIÓÑ, 2008) e com autores que se lidam com questões relacionadas ao ensino de alunos com deficiência (FREITAS; 2016; OMOTE, 2014; BAPTISTA, 2012; SAMPAIO; MIÚRA, 2015).

Para Facion (2008, p. 167) “[...] ensinar é, além de tudo, aprender a se comprometer. O professor precisa estar contextualizado na realidade político-social do seu aluno, questionando-se sempre sobre como fazer, por que fazer e a quem fazer”.

Freitas (2016, p. 87) afirma que:

[...] as pessoas com deficiência enfrentam o preconceito da baixa expectativa de aprendizagem e/ou de produtividade social. Esta é histórica, haja vista que essa população foi e ainda é considerada majoritariamente, senão exclusivamente, digna de cuidados básicos de vida diária, assistência social e médica/clínica, em detrimento da escolarização.

Para Omote (2014, p.14), observa-se a descontinuidade de pesquisas em alguns temas que relacionam a escola, a família e o centro de reabilitação, como, por exemplo, que “[...] o problema de um estudante com deficiência, com relação à aprendizagem escolar, é da competência exclusiva da instituição escolar”.

O autor elenca ainda que, em tempos de inclusão, esta questão tem sido muito enfatizada e lembrada de que “a criança com deficiência necessita de parceria colaborativa entre as diversas instituições que a criança venha a pertencer e que o entrosamento entre a instituição escolar e a família é imprescindível” (IBIDEM, p.14).

Baptista (2012, p.131) afirma que:

[...] para a integração desse aluno, há uma série de suportes que evidenciam ou deixa transparecer, uma série de suportes que criam uma rede de ação, permitindo que cada elemento dessa rede possa ser apoiado pelos demais e, contemporaneamente, possa oferecer o seu potencial a serviço do outro (p. 131).

O autor ainda faz uma pequena comparação com a Itália, que delimita o número de 20 alunos por sala de aula, com no máximo, dois autistas por turma e professor de apoio, entre outros recursos.



Comparando ao Brasil, na legislação vigente, a Lei 12.764/2012 prevê, em seu artigo 4º, no parágrafo único, “[...] direito a acompanhante especializado na classe comum, nos casos de comprovada necessidade do aluno com autismo”.

Em sala de aula, o trabalho com alunos com o espectro do autismo exige, do professor, uma formação que possibilite conhecer as particularidades do transtorno, a fim de planejar atividades adaptadas ao seu comportamento (SAMPAIO; MIÚRA, 2015, p. 156).

Assim, é possível afirmar que a dificuldade relatada pela participante (P4) somente será transposta se houver melhora nas dificuldades encontradas, em relação ao comportamento e aprendizagem, por meio da elaboração de propostas de ensino, capacitação, compromisso com o plano de trabalho, adaptações, em conjunto com a equipe gestora escolar e família, com um trabalho colaborativo, em prol deste aluno.

Quatro participantes descreveram a necessidade de se manter uma rotina, em sala de aula, para o aluno autista.

*Precisa de rotina, para ele se organizar diariamente (P3).*

*Para trabalhar com este aluno é preciso uma rotina diária com atividades que ele goste (P5).*

*Necessitam de rotina diária (P11).*

*Necessitam de rotina [...] (P12)*

A partir da identificação da rotina do aluno, quer do ponto de vista do professor e/ou da família, poder-se-ia inserir recursos de comunicação suplementar para ampliar novas habilidades comunicativas (DELIBERATO, 2007).

As rotinas permitem ao aluno saber quais serão as atividades do dia, como serão divididas as tarefas de aula, e, possibilita ao aluno compreender seu papel no ambiente escolar (SAMPAIO; MIURA, 2015).

Três participantes relataram a diferenciação no tratamento, pois são únicos.

*Necessitam de um olhar diferenciado (P21).*

*Cada indivíduo autista é único em suas características, assim como cada um de nós (P11).*

*Os alunos nunca são iguais aos outros [...] (P19).*



Para Ambrós e Oliveira (2017), ao argumentar sobre inclusão dos alunos com autismo, deve-se procurar compreender como o educador poderá lidar com esses alunos. Este é olhar especial, diferenciado por parte dos profissionais, para os alunos autistas.

Três participantes apontaram a importância da relação família e escola.

*[...] mas quando recebemos algum aluno que possui determinado comportamento, diferente, temos que comunicar a família (P19).*

*[...] Trabalho deve ser em conjunto com a família (P5).*

*[...] Necessitam de cuidados especiais por parte da família e sistema educacional (P14).*

Em relação à família do aluno autista, a literatura traz alguns apontamentos:

*[...] a compreensão de que o sujeito com TEA, desde a sua infância necessita de acompanhamento e de acolhimento é o que torna seu crescimento progressivo. A interação entre a família e os profissionais faz com que o autismo não seja um empecilho para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Assim, com iniciativas e persistências, o autismo passa a ser compreendido e a sociedade torna-o mais inclusiva e mais acolhedora. É uma troca de realidades, é o olhar sensível e os passos ao mundo diversificado, sem preconceitos e sem imposições (SANTOS; VIEIRA, 2017, p.230).*

Para Orrú (2009, p. 79), a inclusão não é apenas um direito. É preciso que pais e professores percebam que a convivência da criança com autismo junto a outras crianças que não possuem autismo irá beneficiá-la e muito, pois ela carece deste espaço que privilegia as relações sociais e não a segregação. Com certeza, ela irá apreender e internalizar conhecimentos que jamais experimentaria se estivesse segregada em uma instituição especializada. “O professor é o profissional que lida diretamente com o aluno, sendo o agente mais eficaz no processo de inclusão” (LEMOS et al., 2016, p. 353).

Dentro da instituição, o atendimento familiar tem como objetivo principal criar compromisso e envolvimento da família com o tratamento e a recuperação da criança, informar e esclarecer sobre o transtorno, buscar a facilitação da convivência com o paciente e suas limitações. É importante incentivar a troca de experiências entre famílias que compartilham um problema em comum, estimular a autonomia na busca de recursos



e soluções junto à comunidade (TEIXEIRA, 2007 apud QUARESMA; SILVA, 2011, p. 88).

Em sua pesquisa, Ferreira (2007, p. 557) apresenta claramente que a aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais, depende muito do perfil do professor, de suas concepções e sua intervenção pedagógica em sala de aula, de forma “que conceba o aluno inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo”.

### **Considerações finais**

Os resultados deste estudo possibilitaram analisar as atribuições dos participantes sobre autismo.

Dentre as atribuições internas, algumas das descrições são bem evidentes no senso comum, como: 1) viver em seu próprio mundo; 2) vive em um mundo, criado por ele, fora da realidade na qual vivemos no dia a dia.

Outras descrições parecerem estar relacionadas à observação de comportamentos característicos de pessoas com autismo, que podem ter sido vivenciadas pelos participantes do estudo, como: 1) possui dificuldades na interação social; 2) prejuízos na linguagem e comunicação; 3) comportamentos repetitivos; 4) não suportam lugares com barulhos; 5) apresenta estereotípias, gritos, agressividade, choros; 6) adoram determinados objetos e que sem eles não conseguem ficar; 7) possuem resistência a contato físico e visual.

Dentre as atribuições externas, é possível concluir que parte dessas atribuições está relacionada a cuidados como métodos de ensino e forma de lidar com os comportamentos estereotipados: 1) necessita de métodos para melhorar seu comportamento; 2) precisa de rotina para se organizar diariamente; 3) traçar um planejamento dentro da realidade do mesmo

Parte das atribuições externas é descrita como medida que seria politicamente correto de tomar: 1) possuir os mesmos direitos que nós; 2) necessitar de cuidados



especiais por parte da família e sistema educacional; 3) inserção na sociedade; 4) necessidade de compreensão, aceitação e participação nas atividades; 5) uma criança como todas as outras, que necessita de um olhar diferenciado, aceitação.

A partir dos resultados, é possível concluir que a maioria dos participantes descreveu o autismo em sua forma interna e externa, e que se aproximou das descrições que a literatura propõe.

Nas definições apresentadas pelos participantes, fica claro que os participantes compreendem e se aproximam muito da definição apresentada pelo DSM-V (APA, 2014), que ressalta as dificuldades na interação social, comunicação, comportamento. Cada característica apresentada pelos participantes, reafirma a particularidade de cada autista e ressalta a necessidade de conhecer melhor cada um deles, para planejar seu trabalho.

## Referências

ALVES, Marcia D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005.103 p. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal Santa Maria, 2005.

AMBRÓS, D. M.; OLIVEIRA, G.P. O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão. **1º Seminário Luso –Brasileiro de educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>> p. 209-220. Acesso em 20 jan, 2018.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed.– Porto Alegre: Artmed, 2014.

APORTA, A.P.; LACERDA, C.B.F. **Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.45-58, Bauru, Jan.-Mar., 2018.

ASSUMPÇÃO Jr. et al. **Reconhecimento facial e autismo**. Arq Neuropsiquiatr.57(4): 944-949, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v57n4/1160.pdf>> Acesso em 20 jan,2018.



ASSUMPÇÃO Jr. F.B. PIMENTEL, A.C.M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v.22, supl.2, p. 37-39, 2000.

BAPTISTA, C.R.; BOSA, C.A. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médias, 2002.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2002**. Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro do autista, e altera o § 3º do artigo 88 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Recuperado em 27 de dezembro de 2016. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm).> Acesso em 27 jan, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E.J. (org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/ FAPESP, 2007.p.25-36.

FACION, J. R. (org). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2 ed. rev.atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, M.E.C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez., 2007.

FREITAS, A.B.M. Da concepção de deficiência ao enfoque da neurodiversidade. RCE. **Revista Científica de Educação**. Inhumas, v.1, n.1, p. 86-97, dez, 2016.

ENGELMANN, A. **Comportamento verbal e relato verbal**. Psicologia, São Paulo, v.11, n.1, p.1-6, 1985.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger**: uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28 supl.1 São Paulo Mai, 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002> >. Acesso em 18/05/2018.

KUBASKI, Cristiane. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo, na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município**



de Santa Maria/RS. 1995. 81 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7132/KUBASKI%2C%20CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 28/05/2018.

LEMOS, E.L. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.28, n.3, p. 351-361, set-dez, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922016000300351&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922016000300351&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 13 jan, 2018.

MANZINI, E. J. **Deficiência Mental**: estudo das concepções apresentadas por alunos de um curso de especialização. Jacarezinho, Pr: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Lucerna, Ano 10, n. 1, p. 149-156, 1991.

MARFINATI, A.N.; ABRAO, J.L.F. **Um percurso pela psiquiatria infantil**: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. 2014. *Estilos clín.* São Paulo, v.19, n.2, mai/ago.2014, p. 244-262.

MENDES, Eniceia G. **A construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995.140 p. Tese. (Doutorado em Psicologia Experimental) Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MONTEIRO, A.P.H. MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, jan./ abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a04v14n1.pdf>>. Acesso em 19/05/2018.

MIÚRA, R.K.K. Concepções de professores sobre pessoas com espectro do autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v.2, n.2, p. 145-160, jul- dez, 2015.

OMOTE, S. Produção Acadêmica em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A.A.S.; CHACON, M.C.M. (orgs). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.p.13-23.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana, Q.O.; SCHIMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 26. n. 47, p. 557-572, set. /dez. 2013.

ORRÚ, S.E. **Autismo: O que os pais precisam saber?** Rio de Janeiro: Wak, 2009.



QUARESMA, H.D.V.; SILVA, V.G. Autismo infantil: concepções e práticas psicológicas. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v.14, n.4, p.85-90, 2011. Disponível em: <<http://periódicos.ufb.br/ojs/index.php/rbcs>>. Acesso em 10 jan, 2018.

REGANHAM, W.G; BRACCIALLI, L.M.P. Percepção dos professores sobre a modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente inserido no ensino regular. In: MANZINI, E.J. (org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/ FAPESP, 2007.p.51-62.

RODRIGUES, M.C.J.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SALGADO, Andressa Mattos. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012, 173 p. Dissertação. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SAMPAIO, M.; MIÚRA, R.K.K. Concepções de professores sobre pessoas com Espectro do autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n. 2, p. 145-160, jul-dez, 2015.

SANTOS, R.K.; VIEIRA, A.M.E.C.S. **Transtorno do Espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**. Universidade Federal Rural do Semi-árido. Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/download/7413/pdf>> Acesso em 27jan, 2018.

SCHIMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, ano18, v.1 222-235. São Paulo, SP, jan-abr, 2016.

SOLONCA, J.F. **Autismo: desafios do professor no convívio da educação infantil**. 22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade de 10 a 16 de outubro. Núcleo de Educação On-line/ NEO; FACCAT, RS. **Revista Redin**. v. 6. n. 1. Out, 2017.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## Sobre os autores

### **Vera Lucia Mendonça Nunes**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, Membro do grupo de Pesquisa "Deficiências Físicas e Sensoriais". Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. E-mail: verinhamendoncapr@hotmail.com

### **Eduardo José Manzini**

Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação da Unesp, Campus de Marília. E-mail: [manzini@marilia.unesp.br](mailto:manzini@marilia.unesp.br)

Recebido em: 11/06/2018

Aceito para publicação em: 28/06/2018