

O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI

*Brunna Stella da Silva Carvalho**
*Lilian Ferreira do Nascimento***

Resumo

A inclusão é o movimento da sociedade que visa a produzir a igualdade e auxiliar o sujeito a construir sua identidade. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista é um grande desafio para a equipe escolar, tendo em vista as necessidades de adequação: curricular, ambiental e metodológica. O presente estudo tem como objetivo identificar a realidade das escolas particulares de Teresina – PI e a inclusão de crianças autistas dentro de tal ambiente. É derivada do projeto “O acompanhamento terapêutico e sua influência no desenvolvimento da interação social do autista no contexto escolar”, realizado pelo programa de iniciação científica PIBIC da Faculdade Santo Agostinho, de Teresina – PI, durante o ano de 2014. Como instrumento de coleta de informações, foi realizada entrevista semi-estruturada, com amostra de 20 Acompanhantes Terapêuticos (AT). Foi comprovada a importância da inclusão de crianças autistas em escolas de ensino regular, pois esta irá viabilizar o desenvolvimento de habilidades diversas no indivíduo e proporcionar aos colegas e profissionais do ambiente o aprendizado com as diferenças; além disso, foi comprovada a importância da colaboração e empenho dos pais, ajudando no processo de inclusão social da criança e mantendo atitudes solidárias às dificuldades apresentadas pela criança, facilitando o trabalho realizado pela escola e comunidade. Verifica-se a necessidade de realização de novas investigações acerca do tema, complementando-o e/ou suplementando-o, a fim de colaborar o com crescimento da Psicologia, Pedagogia e demais áreas que se interessem por Educação Especial.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão escolar; Ensino infantil.

* Professora da Faculdade Santo Agostinho, Teresina, Piauí, Brasil.

** Graduanda em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho, Teresina, Piauí, Brasil.

The autistics and their inclusion in the private schools of Teresina – PI

Abstract

Inclusion is the society movement which aims to produce equality and assist people to Build their own identity. The inclusion of students with autism spectrum disorder is a major challenge for school, considering the adequacy requirements: curriculum, environmental and methodological. This study aims to identify the reality of private schools in Teresina – PI and the inclusion of autistic children in such an environment. It is the result of the Project “Therapeutic monitoring and its influence on the social development interaction of the autistic school context”, carried out by undergraduate program PIBIC of Santo Agostinho College, in Teresina – PI, during the year 2014. As a tool for information gathering an interview was conducted, semi- organized, it is used as sample twenty (20) therapeutic companions (AT). It was proved the importance autistic children inclusion in mainstream schools, because this one will enable the development of various skills in the boy or girl, and provide to classmates and environmental professionals, learning with their differences. Furthermore, the importance of collaboration and commitment of parents, helping in the child’s social inclusion process and keeping solidary attitudes to the difficulties presented by the child, facilitating the school work and community. We found the need to conduct further research on the same subject, complementing it just to collaborate with growth of Psychology, Pedagogy, and other fields of study which are interested in a piece of special education.

Keywords: Autism; School inclusion; Kindergarten.

Introdução

As vantagens e desvantagens da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar regular ainda é um assunto que muito se tem a discutir. De acordo com o MEC (2008), o direito a inclusão de pessoas com necessidades especiais faz-se presente desde 1988 com a Lei n. 7.853 da Constituição Federal, porém só tem sido cumprida recentemente, com a maior fiscalização dos órgãos responsáveis, e através das lutas desprendidas pelos pais, os quais, desde o século XIX, vem lutando em tentativas isoladas, em favor dos direitos de seus filhos (MENDES, 2006).

O não cumprimento das leis de inclusão em escolas poderá ocasionar restrição de liberdade e multa ao responsável pela instituição, conforme Inciso I, do artigo 8º, da Lei Federal n. 7.853/89:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem junta causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais tem ocorrido de maneira lenta, visto o preconceito ainda arraigado em nossa sociedade, que acaba excluindo o indivíduo da vida social com olhares, palavras e/ou gestos humilhantes. Tais atitudes e barreiras podem contribuir no sentido de impedir a plena participação do sujeito na sociedade, potencializando a sua deficiência (Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2009). De acordo com Teles, Resegue e Puccini (2013) a inclusão é o movimento da sociedade que visa a produzir a igualdade e auxilia o sujeito a construir sua identidade pessoal e social.

Com relação à população específica desta pesquisa, estima-se que o número de autistas no Brasil seja de 60 mil (MELLO et al., 2013), mas que tende a crescer a partir das novas características apresentadas na mais recente edição do DSM (Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais). Tal população ainda encontra grandes desafios ao conseguir matricular-se nas escolas regulares, onde poucas apresentam salas de apoio à inclusão ou disponibilizam auxiliares de apoio a professores, devido a dificuldade destes em atender as necessidades de todos os seus alunos (MEC, 2003).

A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) é um grande desafio para a equipe escolar, visto a necessidade de adequação curricular, ambiental e metodológica (BRANDE e ZANFELICE, 2012). Esse trabalho deve ser realizado a partir da cooperação dentro das salas de aula e o relacionamento harmônico entre alunos, com a colaboração de todos os profissionais e dos pais, auxiliando a promoção da aprendizagem da criança.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), os indivíduos com TEA são dependentes de rotinas, altamente sensíveis a mudanças no seu ambiente, ou apresentam interesses restritos a um determinado item. Com os novos critérios apresentados por este manual, para o diagnóstico de TEA deve-se levar em consideração déficits na reciprocidade sócio-emocional; problemas na comunicação não verbal e/ou verbal, utilizado na interação social; comprometimento no desenvolvimento e manutenção de comportamentos adequados; além da existência de, no mínimo, dois tipos de padrões repetitivos de comportamentos que incluam movimentos estereotipados ou não, movimentos motores repetitivos, hiper ou hiposensibilidade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns em aspectos sensoriais do meio ambiente.

Este é um transtorno considerado um espectro, podendo variar em graus, de leve ao grave ou severo. A sua ocorrência prevalece mais em meninos do que em meninas, assim, a epidemiologia para o autismo é de cerca de 3 a 5 para cada 10.000 crianças numa população de 2 a 3 homens para cada 1 mulher (ASSUMPCÃO JÚNIOR e SAITO, 2007 *apud* CARVALHO, 2014).

Quando comparada a outras crianças, o autista apresenta grave déficit cognitivo, além da grande dificuldade em expressar suas emoções e sentimentos, o que consequentemente influenciará no desenvolvimento da interação social e sua inclusão. O diagnóstico do autismo é caracterizado por um comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social e acentuado

fracasso em desenvolver habilidades. Existe ainda uma falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas, e não há reciprocidade social ou emocional. O comprometimento qualitativo na comunicação é acentuado pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada. Buchara et al. (2004) relatam que, nos casos em que a fala é adequada, existe um acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversação, sendo comum o uso estereotipado e repetitivo da linguagem.

Tal transtorno varia do grau leve ao severo, podendo o indivíduo apresentar hiperatividade e desatenção, ser arredio e isolado, além de apresentar limitações na comunicação, imaginação e interação. O cognitivo apresenta seu funcionamento de maneira variada, mostrando excessos no seu vocabulário e na memória auditiva por repetição, e os déficits em habilidades motoras (ASSUMPÇÃO JR e SAITO, 2007 *apud* CARVALHO, 2014).

As crianças autistas, em sua maioria, apresentam dificuldades de acompanhar a dinâmica social, o que influenciará no desenvolvimento do ensino escolar regular, isto devido aos déficits comportamentais característicos do distúrbio, devendo à escola oferecer um ensino diferenciado visando à independência escolar da criança e facilitando a aprendizagem de habilidades comportamentais sociais.

É importante ressaltar que algumas crianças autistas têm o desenvolvimento da linguagem de maneira adequada durante parte da primeira infância, porém, ao longo do seu crescimento, a linguagem vai apresentando déficits ou pode ser perdida. Assim, a comunicação verbal e as interações do dia a dia da criança terminam comprometidas, visto que necessitam de um mediador que interprete as situações sociais, lhe inserindo dentro de tal contexto (FELICIO, 2007).

A concretização da inclusão do autista nas aprendizagens escolares e sociais deve ser trabalhada tendo o apoio da família sempre em conjunto com a equipe escolar e de profissionais especializados. É importante não somente a matrícula do aluno autista, pois, de acordo com Coll, Palacios e Marchesi (2004, p. 249), “o mero rótulo de autismo não define por si mesmo um critério de escolarização”, ou seja, é preciso também conhecê-lo, saber todos os fatores que o envolvem, e onde queremos chegar com este sujeito dentro do espaço escolar, buscando trabalhar de forma efetiva com a diversidade, conhecendo as limitações e potencialidades deste indivíduo, optando pela mudança curricular, o qual, a partir da elaboração do plano de aula adequado, consegue-se chegar a resultados positivos ao processo de escolarização do mesmo, para, assim, definir a orientação educativa adequada.

Todavia, ressalta-se que não existe um único método para se trabalhar com tal público, sendo de suma importância considerar a subjetividade de cada criança. A adaptação dos materiais pedagógicos faz-se importante, porém não se pode esquecer de inserir o “brincar”, pois é a partir dos jogos e brincadeiras que as crianças são estimuladas significativamente, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e social, sendo tal método o principal instrumento para a socialização e inclusão do autista, ensinando a criança a lidar com frustrações, a compartilhar, a reconhecer os colegas como interlocutores, a reconhecer regras, entre outros (BORTOLOTTI, 2009).

Os autores Coll, Palacios e Marchesi (2004) propõem que inicialmente seja desenvolvida na criança a comunicação, utilizando desde códigos alternativos à linguagem verbal, buscando a generalização destes comportamentos aos contextos naturais de relação da mesma. Os programas mais utilizados são o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* – TEACCH) e o programa de comunicação total de Benson Schaeffer e colaboradores (1980).

O primeiro é um método que “pretende desenvolver as habilidades comunicativas e seu uso espontâneo em contextos naturais” em crianças com TEA. Utiliza tanto a linguagem verbal como modalidades não orais, oferecendo um guia de objetos e atividade com sugestões de como avaliá-las e programá-las, divididos em cinco dimensões nos atos comunicativos: função, contexto, categorias semânticas, estrutura e modalidade. Já o programa de comunicação total de Benson Schaeffer e colaboradores (1980), é “um programa em que se empregam, por parte do terapeuta, sinais e palavras simultaneamente (...), e primeiro se ensina a criança a fazer sinais manuais para conseguir os objetos desejados”. Tal programa apresenta várias fases definidas pelo sucesso de atividades pragmáticas ou funcionais, sendo seu objetivo desenvolver a linguagem oral, onde primeiro a criança aprende sinais, depois sinais-palavras e, por fim, palavras.

Os autores Coll, Palacios e Marchesi (2004, p. 249) citam também alguns critérios de escolarização que devem ser levados em conta com relação a inclusão do autista no ambiente escolar, são eles:

a) fatores da criança: capacidade intelectual; nível comunicativo e linguístico; alterações de conduta; grau de flexibilidade cognitiva e comportamental; e nível de desenvolvimento social. b) fatores da escola: são preferíveis as escolas de pequeno porte e número baixo de alunos, não exijam interações de grande complexidade social, devem-se evitar as escolas excessivamente ruidosas e “despersonalizadas”; são preferíveis as escolas estruturadas, com estilos didáticos diretivos e formas de organização que torne “previsíveis” a jornada escolar; é imprescindível um compromisso efetivo do conjunto dos professores e dos professores concretos que atendem a criança com TEA; é importante haver recursos complementares e especialmente psicopedagogos com funções de orientação e de logopedia; é muito conveniente proporcionar pistas aos colegas da criança autista para compreender e apoiar suas aprendizagens e relações. (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004, p. 249).

Assim, conhecidas as habilidades e déficits da criança, o currículo das escolas devem ser adaptados às necessidades das crianças com necessidades educacionais especiais, e não o contrário, visando proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

É também dever da escola proporcionar às crianças com TEA a convivência com outras crianças, possibilitando o estímulo às suas capacidades interativas e impedindo seu isolamento; promovendo um processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, para que se crie e se estabeleça uma nova consciência social (LAGO, 2007). Além disso, as habilidades sociais vão sendo adquiridas pelas trocas

que acontecem no processo de aprendizagem, através da convivência compartilhada do autista na escola, tornando possível o contato social e favorecendo não só o seu desenvolvimento, mas proporcionando aos colegas o aprendizado com as diferenças.

Este estudo originou-se do projeto “O acompanhamento terapêutico e sua influência no desenvolvimento da interação social do autista no contexto escolar”, realizado pelo Programa de Iniciação Científica – PIBIC - da Faculdade Santo Agostinho em Teresina-PI, durante o ano de 2014. Após a conclusão dos dados coletados e de sua análise, possibilitou conhecer parte da realidade da cidade de Teresina no que diz respeito à inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar, a partir de relatos de Acompanhantes Terapêuticos.

Método

Foi realizado um estudo de campo, com amostra de 20 (vinte) Acompanhantes Terapêuticos (ATs) de 05 (cinco) escolas particulares da cidade de Teresina – PI, onde foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, compostas por 19 questionamentos. Nessas questões, o participante poderia assinalar mais de uma alternativa e complementar a resposta com o que julgasse necessário. As entrevistas eram realizadas individualmente, nos locais em que os participantes julgassem mais adequados, portanto, não necessariamente no ambiente escolar em que trabalhavam.

Após aprovação pelo Comitê de Ética da Faculdade Santo Agostinho, de Teresina-Piauí, com o protocolo n. 28044114.7.0000.5602, deu-se início à pesquisa, a qual foi conduzida nas seguintes etapas: a) realizou-se a listagem das escolas particulares com atuação de AT, entrando em contato com as mesmas para solicitação de autorização para a realização da pesquisa; b) foram listados os ATs atuantes nas respectivas instituições de ensino, entrando em contato para marcar o dia e horário para a realização da entrevista; c) Nas datas marcadas para a entrevista individual, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; d) Seguida a coleta de dados, os mesmos foram organizados e analisados conforme será apresentado na sessão de resultados.

Resultados

O gráfico 1 apresenta dados sobre a fala dos ATs quanto a *representação que os profissionais da escola (professores, diretora, auxiliares, etc) tinham sobre a criança com TEA e sua relação com os demais colegas*, que foram de que: a socialização é importante e por isso procuram facilitar a interação com os colegas e demais profissionais – 65% da amostra assinalaram este item na entrevista; 5% marcaram que a socialização é importante, mas os profissionais não facilitam a interação com os colegas e demais profissionais da escola; 10% disseram que a interação com os demais não afeta a aprendizagem social do autista, devido suas dificuldades de comunicação e habilidades sociais; 75% disseram que a interação com os demais é importante para a aprendizagem social do autista, mesmo diante de suas dificuldades de comunicação e habilidades sociais; e 15% descreveram outros tipos de representações sobre a criança autista (a socialização é importante, mas seu treino com o aluno com TEA é de responsabilidade do AT e não da escola e seus profissionais).

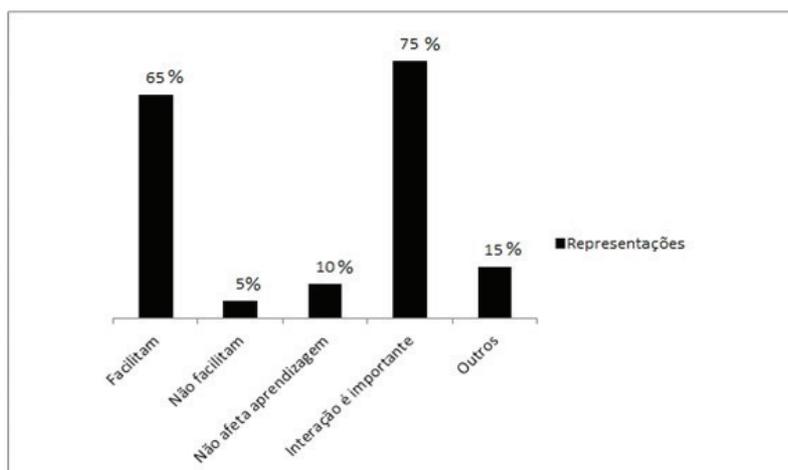


Gráfico 1: Representação dos profissionais da escola sobre a criança com TEA e sua relação com os demais colegas.

Com relação a *comportamentos que podem prejudicar o convívio social do aluno com TEA no ambiente escolar*, foi perguntado sobre a questão de comportamentos agressivos. Quando perguntados sobre sua presença ou ausência, 65% dos ATs negaram a presença desses repertórios e afirmaram que, mesmo em momentos de birra, os colegas de turma mostram entender as particularidades da criança, devido a interação do dia a dia. Outros ATs entendem o que podem ser considerados socialmente como comportamentos agressivos como estereotípias de seus alunos. Abaixo, são apresentadas algumas falas de ATs:

AT F.P.: “Não é bem agressivo, é em relação a ele ser inquieto, a correr, gritar, ele não é de bater, morder, ele é uma criança que é carinhosa, as vezes ele chega e dá um abraço, certo que isso pode ser uma estereotípias, como eu já questionei, mas isso pelo menos não é um traço de agressividade”.

AT C.A.: “Violenta no início... chutava, derrubava cadeira, batia, xingava. No início eu tinha vergonha de mostrar meu braço porque ele só vivia ‘pipicado’ de lápis.... quando ela tinha a crise, os meninos nem reagiam. Aqui as crianças são trabalhadas pra respeitar as diferenças. Hoje ela só belisca, se ela vê que foi forte ela vai lá e beija”.

AT L.S.: “Tem as estereotípias dele, mas nada que as outras crianças já não tenham se acostumado, as vezes se irrita com a demora pela hora de ir embora, mas nada demais”.

Quando os participantes foram questionados a respeito das *contribuições da escola, proporcionadas pelas atividades no desenvolvimento das necessidades do autista e sua inclusão escolar*, 90% afirmaram que tais atividades têm contribuído de maneira positiva, e apenas 10% dos ATs relataram não existir contribuição para as necessidades e inclusão do autista através das atividades propostas.

AT F.P.: “As atividades não contribuem. As atividades quem propõe, sou eu.”.

AT H.B.: “Ele tá ali? Tá! Mas se a professora não tiver ali pra ajudar, pra chamar os alunos pra estarem brincando com ele, porque o autista em si já tem essa dificuldade, e ele não sai do lugar dele pra buscar interação. E então, acho que tem que vir do professor mesmo, de fazer, de falar ‘fulano vem brincar com o coleguinha’, chamar pra fazer atividade, porque pra acontecer essa interação, até mesmo grupal com ele seria melhor assim”.

Com relação a existência da *inclusão no quesito socialização*, os ATs afirmaram sua existência, relatando que toda a equipe escolar proporciona a criança autista oportunidade para que se comunique e interaja com todos dentro de tal ambiente, como mostrado nas falas a seguir:

AT K.M.: “A escola desenvolve muitas atividades que fazem com que ela seja inclusa, principalmente essas de inter-relacionamento, entre eles, de reconhecimento das pessoas, e brincadeiras, é bem lúdico a forma que eles tratam as crianças, todas como igual”.

AT S.G.: “Tudo que tem na escola eles procuram colocar ele pra participar, é festinha, dança, eles se preocupam muito com essa questão”.

Apenas 10% dos ATs afirmam não existir inclusão no quesito socialização, porém, foi verificado, com tal questão, que os pais da criança autista também contribuem negativamente para o desenvolvimento da inclusão social no âmbito escolar, devido ao preconceito e vergonha que alguns sentem do próprio filho (a):

AT I.K.: “A forma dele falar e se comportar é muito mecânica, era eu e a terapeuta lutando de um lado com a criança e do outro com os pais. A mãe me disse várias vezes que não nasceu pra ser mãe, e sim dondoca. Quando tem festa na escola, ela arruma a outra filha e ele ela já deixou ele ir de pijama uma vez. Ele e a irmã estudam em escola diferente, porque a mãe tem vergonha”.

AT A.C.: “A resistência que a gente encontra é mais por parte da família, se a festinha, o evento, fosse na escola ele ia, mas algo fora, um passeio, um teatro, a resistência que a gente encontra é mais por parte da família, uma festa com pessoas de fora, a família resistia em deixar ele participar, eles tem vergonha, diziam que ele não ia fazer direito, que ele não ia se comportar, que ele iria estranhar as pessoas”.

Foram relatados por 80% dos sujeitos que os momentos de socialização, propostos pela Escola e Professores, têm sido de grande ajuda no desenvolvimento e inclusão da criança autista. Eles relatam que são momentos onde acontecem brincadeiras, teatro, dança, atividades que exigem contato entre os colegas.

AT F.F.: “As atividades da escola são muito boas, ajudam a quebrar barreiras da criança”.

AT K.M.: “Esses momentos ajudam demais na inter-relação dela com os outros, tipo essa dela não gostar de contato físico, melho-

rou muito com essas atividades que a escola proporciona, que é a hora da acolhida, ela ta metida em tudo, e ajudou muito, com isso ela pega na mão, ela abraça, ajudou bastante no desenvolvimento dela”.

Porém, 20% relataram que não existem momentos de socialização voltados para o benefício do autista, que tais atividades são propostas somente pelos próprios ATs, como observado nas falas a seguir:

AT E.J.: “Algumas atividades funcionam apenas pra fazer a média. Intervalo, São João, Festa da Copa, nadinha, só mesmo pela foto pra colocar no site”.

AT M.C.: “A gente mesmo que faz isso”.

AT P.A.: “Assim, propostos na maioria dos casos por mim, essas atividades tem efeitos bem, bem reforçadores, principalmente porque vejo a felicidade dele em brincar com os colegas”.

Os ATs discorreram sobre a importância da escola no trabalho de ensino à socialização da criança com TEA, destacando que é dentro de tal ambiente que a criança vai potencializar suas habilidades. É lá que vai ter a oportunidade de, a partir do contato com outras crianças, desenvolver-se nos aspectos cognitivos e motores, além de colaborar com a efetivação de sua inclusão.

AT J.R.: “A rotina da escola proporciona o contato da criança com regras sociais exigidas por terceiros, auxilia com vínculo emocional ainda adquirido. As brincadeiras auxiliam na compreensão de mundo da criança, diante das suas habilidades sociais que serão adquiridas e/ou exploradas”.

AT A.C.: “Porque tudo lá é pensado nele, não excluem ele das outras crianças, mas ele tem uma atenção especial, o que facilita a interação dele”.

AT F.P.: “Pelo menos na escola ele tem que seguir certas regras, no caso se ele não tivesse indo, se tivesse em casa, em casa não tem ninguém que direcione ele”.

Contudo, 15% da amostra discorreram que, apesar dos benefícios proporcionados pela “inclusão” da criança autista no ambiente escolar, algumas instituições não se importam com o trabalho de ensino a socialização destes.

AT J.C.: “A escola realiza apenas a inclusão, uma inclusão pautada na inserção física da criança, não havendo um trabalho em conjunto visando este objetivo”.

AT H.B.: “A tia não gostava que eu faltasse, eu com gripe e ela não queria que eu faltasse, queria porque queria que eu ficasse, ela dizia “Ou, a gente vai ter que ficar com ele desse jeito?”, elas tratam como um fardo. É contraditório porque comigo ele tinha regra, ele sabia que tinha que fazer a atividade, que ele não ia pro parquinho, eu já era aversiva, ele ia pra direção, com elas não, ele podia fazer o que queria, com elas e com os pais. Então eu não

consigo ver a escola como um ambiente onde acontece essa socialização da criança. O problema dele é atenção e trocar algumas letras, o resto ele aprende como qualquer outra criança, é bem na dele, ele é muito introspectivo, aí como não dá trabalho, deixam ele na dele mesmo”.

Discussão

Sabe-se que o professor é o principal mediador dos processos de aprendizagem, contribuindo na facilitação das relações escolares (RODRIGUEZ e BELLANCA, 2007 *apud* SILVEIRA; ENUMO e ROSA, 2012). De uma forma geral, a importância que os profissionais da escola regam sobre a criança autista e sua relação com os colegas são de suma importância, visto que deve partir da figura do professor as atividades que procurem facilitar essa interação.

Mourinho e Merkle (2009) trazem em seu trabalho a discussão sobre as formas como os autistas comunicam suas necessidades, devendo-se ter uma escuta atenta e sem preconceitos, a fim de permitir entender o esforço que as crianças autistas dispõem para se fazer compreendidas. Observa-se tal fato a partir das falas dos entrevistados quando afirmam que, em momentos de birra, os colegas entendem as particularidades da criança, devido a interação do dia a dia e as informações dadas pelo AT e professor sobre o autismo, colaborando, assim, com a inclusão da criança.

São inúmeras as contribuições proporcionadas pelas atividades no desenvolvimento das necessidades do autista e sua inclusão, uma quantidade significativa dos ATs entrevistados afirmam que tais atividades têm contribuído de maneira positiva, e apenas uma minoria relataram não existir contribuição da escola para as necessidades e inclusão do autista através das atividades propostas. De acordo com Bosa e Camargo (2009), os ambientes escolares são importantes para favorecer o desenvolvimento de crianças, devendo a inclusão escolar valorizar as diversidades, a cooperação e respeito pelo diferente, assim, toda a equipe escolar deve proporcionar a criança autista oportunidade para que se comunique e interaja com todos.

Foi observado que alguns pais de criança autista não contribuem de maneira positiva com o desenvolvimento da inclusão no âmbito escolar e até mesmo social, devido ao preconceito e vergonha que alguns sentem do próprio filho (a), terminando por isolá-lo. Silveira, Enumo e Rosa (2012) verificaram que ainda existe pouco preparo dos profissionais envolvidos e da participação da família com relação a inclusão, além de serviços que ofereçam conhecimento e apoio adequados, havendo também a falta de materiais, problemas na adaptação do ambiente e recursos, dificuldades na efetivação de políticas educacionais, problemas organizacionais, falhas na formação acadêmica e profissional.

Os sujeitos da pesquisa, 80% afirmaram que os momentos de socialização propostos pela Escola e Professores, têm sido de grande ajuda no desenvolvimento e inclusão da criança autista, momentos estes que exigem contato entre os colegas e demais profissionais da escola. De acordo com Brande e Zanfelicce (2012), esses desafios trazidos pela inclusão escolar são impulsionadores de aprendizagens para diretores,

coordenadores, professores e, até mesmo, pais; sendo, por isso, uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento.

Foi destacada a importância da escola ao trabalho de ensino à socialização ao autista, já que é dentro de tal ambiente que a criança vai desenvolver suas habilidades, tendo a oportunidade de, a partir do contato com outras crianças, desenvolver-se cognitivamente e motoramente, além de colaborar com a efetivação de sua inclusão. Mendes (2002) cita como princípios básicos da inclusão escolar que os professores “reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos”.

Considerações finais

A partir das informações coletadas, ficou comprovada a importância da inclusão de crianças autistas em escolas de ensino regulares, pois estas irão viabilizar o desenvolvimento de habilidades pouco estimuladas ou inexistentes no indivíduo, além de proporcionar aos colegas e profissionais do ambiente o aprendizado com as diferenças.

É dada também a importância da colaboração e empenho dos pais, ajudando no processo de inclusão social da criança e mantendo atitudes solidárias às dificuldades apresentadas pela criança, devendo facilitar o trabalho realizado pela escola e comunidade. Outro item que não se pode deixar de relatar é a representação que os profissionais da escola tem sobre a criança autista, na qual, a partir da visão ampliada, visando não apenas os déficits da criança, mas suas potencialidades, elaboram atividades que sejam propícias ao seu desenvolvimento como sujeito, influenciando, assim, a representação que os coleguinhas tem sobre a criança autista, colaborando com a orientação e inclusão destas crianças, para que, fora do ambiente escolar, saibam também respeitar e ajudar o próximo.

É fato que algumas instituições pouco trabalham para a socialização e consequentemente inclusão de crianças com necessidades especiais, muitas relatam que para atender a tal público, teriam que adaptar-se fisicamente e metodologicamente, o que lhes causariam grandes custos e, por consequência, o aumento da mensalidade (FÁVERO; et al., 2009). Tal desculpa foi utilizada por muito tempo por várias escolas, porém com a lei em vigor que tem obrigado a inclusão de crianças autistas e com qualquer tipo de necessidade especial, tem possibilitado aos pais a esperança de garantir a seus filhos um ensino de qualidade e a convivência com outras crianças, como sempre deveria ter ocorrido.

O presente estudo, embora com uma amostragem tímida de participantes, alcançou o objetivo a que se propôs, ao tempo em que aponta para um tema tão relevante e visível na comunidade escolar atual – o fenômeno da inclusão.

Por não ser um tema específico da realidade piauiense, mas brasileira, de modo geral, esta pesquisa aponta para estudos futuros com maiores amostras e até mesmo com ênfase em outro aspecto da escola regular – a escola pública – e até replicação em

outras realidades municipais. Para tanto, instiga à realização de posteriores pesquisas e traz importantes resultados sobre inclusão do aluno com TEA na rede particular de Teresina, contribuindo e favorecendo com importantes avanços para a ciência psicológica no Estado do Piauí. Além de colaborar com o escopo científico em Psicologia e Educação Especial, fornece importantes dados para estudos em áreas afins, como Pedagogia, Psicopedagogia e licenciaturas.

Referências

- APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. ed. 5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BORTOLOTTO, P. T. O. **Como acontece o processo de socialização com crianças autistas**. Trabalho de conclusão de especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, 2012, p. 43-56.
- BRASÍLIA/MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASÍLIA/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Secretaria de educação especial, 2003.
- BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. H. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e sociedade**, v. 21, n. 1, 2009, p. 65-74.
- BUCHARA, M. S.; et al. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, 2004.
- CARVALHO, B. S. S. **Programações de ensino para refinamento das habilidades de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger**. Disponível em: <http://www.btd.ufscar.br_htdocs_tedeSimplificado_rquivos_9_DE-2013-04-22T144526Z-5156_publico_5017.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2014.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas**. v. 3. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FÁVERO, O.; et al (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2007.
- LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em educação. Porto Alegre, 2007.
- MELO, A. M.; et al. **Relatos do autismo no Brasil**. São Paulo: Gráfica da AMA, 2013.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-405.
- MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.
- MOURINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2009.
- NICOLINO, V. F.; MALERBI, F. K. Promoção de interações sociais entre colegas e crianças autistas em ambiente de inclusão. **Acta Compert**, v. 19, n. 1, Guadalajara, 2011.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira educação especial**. Marília, v. 18, n. 4, 2012, p. 695-708.

TELES, F. M.; RESEGUE, R.; PUCCINI, R. F. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. **Ciência e saúde coletiva**, v. 18, n. 10, 2013, p. 3023-3031.

Correspondência

Lilian Ferreira do Nascimento – Rua Rui Barbosa, n. 3445, Bairro Matadouro. Teresina – Piauí, Brasil.

CEP: 64002-180.

E-mail: brunnastella1@gmail.com – liliannascimentopsi@gmail.com

Recebido em 15 de março de 2015

Aprovado em 07 de junho de 2015