



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ UFC
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
LICENCIATURA DE MATEMÁTICA

KAROLINE SILVA ARAÚJO

ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DOS AUTISTAS NO
AMBIENTE ESCOLAR

RÚSSAS – CE
2020

KAROLINE SILVA ARAÚJO

**ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DOS AUTISTAS NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, entregue a
Universidade Federal do Ceará, para obtenção
do título de Licenciatura em Matemática.

Orientador: Prof. Esdras Muniz Mota

RÚSSAS – CE
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A689e Araújo, Karoline Silva.
Estudo do desenvolvimento dos autistas no ambiente escolar / Karoline Silva Araújo. –
2020.
71 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto
UFC Virtual, Curso de Matemática, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Esdras Muniz Mota.
1. Autismo. 2. Tratamento. 3. Aprendizagem. 4. Matemática. 5. Aulas. I. Título.

CDD 510

BANCADA

Trabalho aprovado em 01/12/2020

Ms.Esdras Muniz Mota (Orientador)

Dr.Jorge Carvalho Brandão

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a oportunidade de chegar até aqui, dado como mais um passo para o futuro, diante das contribuições da Instituição, meus professores e meus familiares.

Particularmente agradeço toda a equipe da Universidade que me direcionou aos caminhos do conhecimento sempre de braço abertos a atender todas as minhas expectativas e dificuldades no aprendizado. Certamente resultando no meu empenho pelo incentivo a mim direcionado e demonstrando assim que tudo é possível (MUITO OBRIGADA A TODOS OS MEUS MESTRES).

Agradeço meus familiares que me apoiaram e me mostraram que eu era capaz de enfrentar desafios cada vez maiores na vida, entre eles o meu amor pela matemática que me fascinou desde o começo ao fim, quanto a sua magia e envolvimento pessoal e mental para que eu possa com isso transformar cidadãos aptos a enfrentarem os desafios da sociedade com os raciocínios lógicos aprendidos através da matemática (MUITO OBRIGADA A TODOS).

Agradeço também meus amigos de sala que compartilharam comigo todos os tipos de obstáculos, desafios e resoluções contribuindo com os formatos de incentivo, qualidade de vida perante as grandes horas de debates e estudo em grupo (MUITO OBRIGADA A TODOS).

Que Deus abençoe todos vocês.....!

“Nossos problemas na vida são cálculos de matemática. Basta subtrair, dividir, somar ou multiplicá-los. O resultado final é igual à capacidade de resolvê-los”.

Angelita Loturco

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.....	48
---	----

RESUMO

O desenvolvimento escolar dos autistas apresenta muitos desafios no ambiente escolar, assim como em meio social, a fim de proporcionar soluções para as principais questões encontradas para esse público alvo, esse trabalho se norteou pelas pesquisas relacionadas com os principais desafios que são enfrentados por eles em todos os níveis de aprendizagens, trazendo como eixo principal o respeito e as principais características da inclusão escolar aos portadores de algum tipo de necessidade especial. O autismo por sua vez remete aos seus portadores diferentes tipos de sintomas, entre eles se destacam as dificuldades de interação, comunicação e entendimento, tornando assim o ensino da matemática mais desafiador quanto as crises relacionadas em meio contraditório de seus universos, nesse sentido a busca pelo conhecimento aprofundado da doença fez com esse de forma paralela unissem os conhecimentos para serem aplicados em um futuro próximo a eles, proporcionando a eles medidas viáveis do ensino, despertando assim os diferentes tipos de maneiras de raciocínio lógico de forma cuidadosa e paciente. Demonstrando como problema de pesquisa a seguinte questão: como direcionar os ensino da matemática aos alunos inclusos pertencentes ao grupo de autismo? Diante dessas expectativas apresenta como objetivo geral: desenvolver um trabalho que compreenda as dificuldades do alunos com autismo e dos professores quanto aos planejamentos de aula dessa inclusão. Em torno dos seguintes objetivos específicos: Apresentar os principais desafios dos autistas em seu desenvolvimento escolar e cotidiano; Demonstrar a história da inclusão escolar; Citar sobre as práticas pedagógicas; Reunir as principais informações quanto ao poder do ensino com uso das práticas lúdicas; Classificar o desenvolvimento e direitos dos portadores de autismo no ambiente escolar. A metodologia utilizada neste trabalho foi uma revisão de literatura de forma integrativa, utilizando os seguintes descritores: autismo, tratamento, aprendizagem, matemática, aulas. Em conclusão todo o empenho contritui para que se concluísse que realmente é possível a aplicação de diferentes técnicas no ensino da matemática para os alunos autistas, proporcionando a eles um novo formato de aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo. Tratamento. Aprendizagem. Matemática. Aulas.

ABSTRACT

The school development of autistic people presents many challenges in the school environment, as well as in the social environment, in order to provide solutions to the main issues found for this target audience, this work was guided by research related to the main challenges that they face in all levels of learning, bringing respect and the main characteristics of school inclusion to those with some type of special need as the main axis. Autism, in turn, brings different types of symptoms to its carriers, among which the difficulties of interaction, communication and understanding stand out, thus making the teaching of mathematics more challenging as regards the related crises in contradictory environments of its universes, in this sense the search due to the in-depth knowledge of the disease, he made it possible, in parallel, to combine the knowledge to be applied in the near future to them, providing them with viable educational measures, thus awakening the different types of logical reasoning in a careful and patient way. Demonstrating the following question as a research problem: how to direct the teaching of mathematics to included students belonging to the autism group? In view of these expectations, it has as its general objective: to develop a work that understands the difficulties of students with autism and teachers regarding the lesson plans for this inclusion. Around the following specific objectives: To present the main challenges faced by autistic people in their school and daily development; Demonstrate the history of school inclusion; Quote about pedagogical practices; Gather the main information regarding the power of teaching with the use of playful practices; Classify the development and rights of people with autism in the school environment. The methodology used in this work was an integrative literature review, using the following descriptors: autism, treatment, learning, mathematics, classes. In conclusion, all the efforts contribute to the conclusion that it is really possible to apply different techniques in the teaching of mathematics to autistic students, providing them with a new learning format.

Keywords: Autism. Treatment. Learning. Mathematics. Lessons.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	12
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 OBJETIVO GERAL.....	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3 JUSTIFICATIVA.....	16
4 O AUTISMO FRENTE AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR INFANTIL.....	14
4.1 TRANSTORNO DE ESPECTO AUTISMO (TEA).....	18
4.2 TDAH – TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.....	20
4.3 EFEITOS COGNITIVOS DO TEA.....	24
4.4 A FONOAUDIOLOGIA PARA AUTISTAS.....	27
4.5 CAUSAS NEUROLÓGICAS DO AUTISMO.....	29
5 INCLUSÃO ESCOLAR.....	30
5.1 HISTÓRIA DA INCLUSÃO NA ESCOLA.....	33
5.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	38
6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	40
6.1 REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA DOCENTE DIANTE DA INCLUSÃO.....	41
6.2 PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE.....	42
6.3 IDENTIFICANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS.....	43
6.4 POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	44
6.5 IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA DO ALUNO.....	45
6.7 TECNOLOGIA E SOFTWARES A FAVOR DA INCLUSÃO.....	50
7 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO FONTE DE APRENDIZAGEM PARA A CRIANÇA COM AUTISMO.....	52
8 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DA CRIANÇA COM AUTISMO E SEUS DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	60
8.1 – A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO.....	61
CONCLUSÃO FINAL.....	64
REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos com a Síndrome do Espectro Autista, compreendendo cenários da doença de forma minuciosa a fim de compreender um pouco mais sobre o universo dos mesmos quanto aos melhores sistemas de adaptação para a matemática.

Nesse cenário, os estudos foram direcionados a diversos aspectos, desde a identificação da doença, tratamentos e os tipos comportamentais na sociedade e no ambiente escolar, tendo como parâmetros as principais teorias que contribuíram para os avanços das pesquisas e entendimentos quanto as maiores dificuldades que os autistas perpassam no seu dia-a-dia.

A abordagem dos assuntos referentes aos autistas tem como bases fundamentais a busca pelo entendimento de algumas das várias complexidades juntamente com a união da importância da inclusão escolar, abordando também os principais desafios dos professores no ensino da matemática a esse público alvo.

Os índices dos autistas no Brasil são crescentes, tornando assim esse trabalho muito importante para a sociedade e na formação acadêmica em todas as áreas pedagógicas servindo assim como um ponto inicial de novas pesquisas a serem elaboradas, diante de diversos fatores entre eles: as melhorias para ensinar matemática de forma inovadora com o auxílio de ferramentas pedagógicas e tecnológicas, que são demonstradas nesse trabalho.

Mesmo para os pais dos autistas as tarefas cotidianas se mostram extremamente adaptativas com o desenvolvimento patológico da doença, entretanto os principais desafios são envolvidos pela comunicação e com os tipos de expressão, normalmente seguidos de surtos, (gritos), por motivos que os contrariam de alguma forma, sendo esses os tipos mais frequentes visto em sala de aula, tornando assim os desafios para os professores ainda maiores.

O legado da matemática com todo seu esplendor e inovações, tende a demonstrar características adaptativas a esse público alvo, que segundo Pitágoras (570 a.C – 495 a.C), “a maioria dos homens e mulheres, por nascimento ou natureza, não tem meios para avançar em riqueza ou poder, mas todos tem a capacidade de avançar nos conhecimentos” (Pitágoras., *apud* Alves, 2001). Tornando assim as compreensões que os autistas também fazem parte dessa humanidade referida pelo filósofo.

A expectativa do professor quanto ao aprendizado de seus alunos é capaz de superar todos os desafios que o envolve, mesmo nos tipos mais complexos relacionados com a inclusão, tendo como missão achar meios que supere as dificuldades desses alunos traduzindo de maneira adaptada todos os módulos de ensino proposto em sala de aula, minimizando as diferenças e espaços entre os alunos normais.

A inclusão escolar é o principal desafio a ser enfrentado pelos professores, diante dos diferentes tipos de necessidades especiais e desenvolvimento cerebral que cada aluno possui, nesse sentido esse trabalho não mediu esforços para a busca dos mais variados do Transtorno Espectro Autismo, colaborando assim com as possíveis margens de ensino existente ao seu meio.

As classificações abordadas nesse trabalho se uniram as observações em dos autistas segunda as visões dos teóricos, corroborando também para a conclusão final deste trabalho, trazendo como eixo principal a atuação do professor em sala de aula, respeitando o que se estabelece no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto aos direitos iguais de ensino, aprendizagem e inclusão.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.

Dentre as pesquisas realizadas o principal problema de pesquisa identificado foram as dificuldades dos alunos autistas no meio social e escolar, para as possíveis soluções, a união das bases teóricas foram de grande auxílio para essas futuras ações, a fim de responder a seguinte questão: como direcionar o ensino da matemática aos alunos inclusos pertencentes ao grupo de autismo?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as dificuldades do alunos com autismo e dos professores quanto aos planejamentos de aula dessa inclusão.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar os principais desafios dos autistas em seu desenvolvimento escolar e cotidiano;
- Demonstrar a história da inclusão escolar;
- Citar sobre as práticas pedagógicas;
- Reunir as principais informações quanto ao poder do ensino com uso das práticas lúdicas;
- Classificar o desenvolvimento e direitos dos portadores de autismo no ambiente escolar.

3 JUSTIFICATIVA

Este trabalho se justifica devido os altos índices crescentes de autistas no Brasil e no mundo, tornando assim necessário os conhecimentos de suas necessidades e modelos de aprendizagem para serem adequados no ambiente escolar diante dos profissionais da educação.

Ensinar um autista se mostra uma tarefa extremamente condizentes com conhecimentos aprofundados, classificando assim suas atenções voltadas para todos os meios e recursos condizentes com a eficácia para o ensino, seja ele em todas as modalidades como: infantil, fundamental I e II e médio, proporcionando assim, não somente a eficácia no ensino como também possibilitando as melhorias na qualidade de vida e interação de modo geral.

4 O AUTISMO FRENTE AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR INFANTIL

A sequência genética nos seres humanos é um fenômeno pré-determinado, podendo ser entendido comumente como se fosse os mesmos sistemas de uma planta, seguindo os sistemas paralelos como os ordenamentos dos cromossomos, genes, aminoácidos, entre outros que formulam a construção de todos os órgãos do organismo possuindo suas funções e desenvolvimentos distintos (BUCK, 2003).

O ambiente que a criança vive pode levá-la a obtenção de diversos resultados favoráveis ou desfavoráveis dependendo da epigenética. As células neuroglia, na qual inicialmente acontece a proliferação do número de células, que após seu crescimento migram se diferenciando entre elas, ocorrem a eliminação dos neurônios que não chegam ao seus respectivos alvos, eliminação na fase adulta das sobras na adolescência, e o envelhecimento com a perda de mielina nos processos de mielinização de forma lenta (BUCK, 2003).

A migração neural, ocorre entre 8 a 20 semanas, os neuroblastos migram aderindo às fibras da glia radial no córtex, que quando chegam em seus locais certos, as moléculas de adesão por atração, chegando ao estágio de formação de sinápsia, os neurônios que não conseguem chegar ao seu destino morrem, devido por não serem alimentados e nem nutridos. Os seres humanos possuem neurônios a mais justamente para esse fenômeno, sendo considerado normal no desenvolvimento cerebral (ALVES, 2001).

Pesquisas contradizem os números conhecidos que condizem que no cérebro humano existem cerca de 100 bilhões de neurônios, diante da controvérsia afirmam que são 80 bilhões, ou seja, um diferencial de 20% menor que o conhecido pela ciência (ALVES, 2001).

Nesse contexto as migrações atípicas desenvolvem sintomas prejudiciais, como transtorno do espectro autismo (TEA), epilepsias, retardo mental, distúrbio de aprendizado, dislexia, transtornos de linguagem, entre outros devido as pequenas disfunções cerebrais, ocorridos por pequenas áreas ou por abrangência local que são acometidas que irão expressar essas disfunções (HAMDAN, 2011).

Na fase infantil o desenvolvimento depende do ambiente em que vive, nesse contexto, Vygotsky entende que o aprendizado aparece antes do desenvolvimento, no que tange esse procedimento evolutivo como a sequência de aquisição e aprendizagem, em todos os tipos, sendo comparado desde o começo da

humanidade.

Já esse conceito aplicado nos entendimentos que são dirigidos ao ensino nas escolas, se trata de um âmbito mais aprofundado que gere informações constantes, ou seja, o receptor (alunos), estão constantemente em diversas alterações neurológicas como comentado anteriormente, as funções cerebrais receptivas acumulam essas informações (aprendizagem), para assim então apresentar o desenvolvimento (ciclo) (MARQUES, 2013).

Os planejamentos dos pedagogos quanto a essas informações presentes na aprendizagem seguem contextos de acordo com os níveis perceptivos das crianças, tendo como missão estratégica a alocação de incentivos despertar interesses, para ser medido então os níveis de desenvolvimento anterior (ALVES, 2001).

De certa forma, se percebe que o neurodesenvolvimento se trata de um conjunto de ações que por sua vez são retroativos sob uma visão dos efeitos do aprendizado, podendo então classificar que o planejamento estrutural de ensino condiz com os formatos de desenvolvimento psicológicos e mentais (OLIVEIRA, 2010).

Um detalhe importante que remete aos conceitos da importância do neurodesenvolvimento no âmbito da educação infantil, está propriamente na inserção dos alunos com o meio social, dessa forma, se compreende que a partir do momento que os seres humanos se desenvolvem diante do ambiente em que vivem, se torna essencial a apresentação paralela de um universo a elas que condigam com o meio real, lúdico e atrativo (BUCK, 2003).

Diante desse universo paralelo Jean Piaget, promove os desenvolvimentos psicomotor por fases que se aplica desde o nascimento até a fase da adolescência, que ao chegar em determinados estágios a criança perpassa por desenvolvimento próprios na formação individual de pensamentos, personalidade, entre outros considerados evolutivos, que por sua vez são modelados pelo ambiente apresentado as crianças (MARQUES, 2013).

Aos conceitos do aprendizado das crianças na fase infantil, determinam que todas as crianças sem exceções aprendem brincando, nesse contexto é possível admitir que se trata de traços de entendimentos, aprendizagem e desenvolvimento, nessa sequencia considerada que o desenvolvimento é o reflexo do aprendizado, que dirigido ao ensino na fase infantil, se tem por base especifica que a aplicação do lúdico não se trata simplesmente de uma ferramenta para incentivo ao ensino, mas

sim respeitar a subjetividade do ato no qual se refere exatamente ao setor neurológico, formalizando assim ações como interesses, entendimentos, curiosidades, tendo como resultados positivos o desenvolvimento psicomotor (ALVES, 2001).

É possível admitir também que as ações entre o convívio social entre os alunos se tornam uma tarefa extremamente importante para o desenvolvimento neurológico, a fim de transportar experiências distintas aos alunos, comumente expresso “ocupar ainda mais as partes ativas do cérebro”, tendo como resultados positivos o aumento da capacidade de interpretação e raciocínio lógico dos alunos, ou seja, o ambiente participativo na escola se torna então um setor gradativo de desenvolvimento (MARQUES, 2013).

A interpretação cerebral como citado anteriormente perpassa por diversos estágios, ou seja, não para de aprender, ao contrário que se imagina que ao comparar uma criança com 05 anos de idade com um idoso, possuem os mesmo reflexos comuns de aprendizado e assimilação de forma distinta, em que envolvem outros fatores tais como: tempo, formato de aprendizagem, raciocínio, entre outros, mas considerando que os seres humanos estão sempre nos processos de desenvolvimento mental, sob formas diferenciadas (HAMDAN, 2011).

As atividades cerebrais das crianças são ativas em todos seus sentidos, tais como o tato, audição, visão, usando esses recursos naturais para absorver informações constantemente, que ao encaminhado ao cérebro iniciam então as formações de pensamentos e imagens próprias de cada situação observada, nesse momento os profissionais da educação infantil aproveitam a oportunidade de aproveitamento dos modelos de aquisição adquiridos por elas, interligando assim os traços de ensino preparando-as para novas atividades e ensino (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido as práticas de ensino lúdico contribui com o aprendizado favorecendo o desenvolvimento das crianças, dessa forma se mostram importantes a aplicação de músicas, no que tange o desenvolvimento ocorrido pela audição na formação de pensamentos, ou seja, ao momento que uma criança canta ou ouve uma musica infantil com interação de alguma atividade essas atividades são recebidas pelo senso receptor formulando imagens do que está sendo proposto pela melodia (HAMDAN, 2011).

Com isso as crianças se desenvolvem plenamente ao momento que deparam com a aprendizagem do oque é proposto pelas músicas, se tratando de uma

modalidade importante para as crianças em sala de aula, tendo como atividades motoras, o corpo, o pensamento, o raciocínio lógico e rápido, as comparações, as percepções e interesse na atividade (ALVES, 2001).

As concepções visuais transmitem as crianças no estagio escolar do ensino infantil muitas possibilidades de aprendizagem e até mesmo entendimento de seu estado emocional, ou seja, para o professor tanto pode avalia-lo pelo nível de ensino quanto os níveis psicológicos através das cores que utilizam (BUCK, 2003).

Estudos comprovam que uma criança tende a se expressar por desenhos, pela pintura, por gestos, entre outros, que podem ser avaliados de diversas formas, entre elas o estado emocional. O desenvolvimento psicomotor é traduzido pelos atos reflexivos do que é proposto aos seres humanos, dessa forma se compreende que as atitudes podem ser medidas de acordo com tais reflexos, na utilização das cores ou desenhos a criança transmite o que está diretamente no seu consciente, resgatando informações embutidas no subconsciente (OLIVEIRA, 2010).

Essa ligação é produzida pelo estado emocional nas crianças se torna importante para o professor avalia-la em diversos quesitos entre eles o dia-a-dia da criança em casa e como agem na escola. Certamente os traços inconscientes são formados por situações anteriores, como por exemplo, abandono, maus tratos, ou outros episódios que a criança vivenciou ou vivência, utiliza essas fontes para descarregar tais sentimentos, se tornando importante para o professor investigar esses sentimentos com o objetivo de não impedir o desenvolvimento futuro dessa criança (MARQUES, 2013).

4.1 TRANSTORNO DE ESPECTO AUTISMO (TEA)

A busca por anormalidade de assimilação e desenvolvimento no estágio da primeira infância (educação infantil), são basicamente obrigatórios, ou seja, um ato de responsabilidade dos professores, tendo como premissa o entendimento das falhas de aquisição de ensino, podendo logo serem percebidas até mesmo patologias como TEA de nível baixo, transtorno de aprendizagem por hiperatividade, dislexia, entre outros que impedem o desenvolvimento mental da criança (BUCK, 2003).

O acompanhamento familiar em conjunto com a escola, de forma participativa promove uma melhor qualidade de ensino e absorção de aprendizagem aos alunos,

de forma que simplesmente a participação de um evento, onde os pais, assistem os filhos em sua interação, promove conceitos duradouros de confiança, desenvolvimento psicológico, auto estima, entre outros que demonstram ações positivas para a aprendizagem do ensino em geral em especial ao infantil.

Ao momento que não há participação ou interesse dos pais no rendimento dos filhos na escola, transmite ao aluno sensação de desinteresse, prejudicando em todo o ciclo escolar, como também resultando em ações futuras como dificuldades de desempenho profissional, falta de interesse, desmotivação, entre outros que acometem diversos danos psicológicos na criança (MARQUES, 2013).

Segundo Martins (2014, p.122), corrobora que a base inicial da criança é formada pela companhia dos pais, ou familiar presente, não sabendo diversificar sua falta nos primeiros contatos sociais que o remete para o seu desenvolvimento social.

Tais efeitos comportamentais refletem também na criação da personalidade, em que demonstra dificuldades em se expressar, sentimento de medo, incapacidade, falta de confiança própria, entre outros prejuízos psicológicos passíveis de tratamento por profissionais (ALVES, 2001).

A busca por diagnósticos de patologias citadas anteriormente é fundamental para que os resultados positivos possam ser apresentados o quanto antes, ou seja, anteriormente os processos de inclusão eram extintos, sendo visto que era viável interagir autistas com autistas, uma visão de retrocesso ao desenvolvimento, que por se tratar de uma doença que possui diversos níveis, comprometem os que possuem níveis leves (BUCK, 2003).

O surgimento dos sintomas do autismo foi descrito em 1943 por Leo Kanner e 1944 por Hans Asperger ambos apresentaram sínteses sobre o surgimento de desconhecidos sintomas da época.

A síndrome possui diversos pontos onde se podem iniciar um processo de estudo a fim de poder entender os reflexos que possam ocasionar nos pacientes que no caso voltado aos alunos do ensino regular, mais precisamente para as crianças. Os autores Claudio Roberto Baptista, Cleonice Bosa (2007), conceitua os avanços e conclusões atuais do TEA como:

Estudos epidemiológicos têm apontado 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental (Gillberg, 1990). Somente 30% apresentam um perfil cognitivo caracterizado por uma discrepância entre as áreas verbal e não-verbal em testes padronizados.

Uma das características de identificação do quadro cognitivo do autismo se mostra que o maior índice é apresentado pela deficiência mental e um menor índice se dá nos perfis cognitivo verbal – ou não verbal, onde as crianças se mostram mais eficazes com figuras, montagem de peças de acordo com o formato das mesmas. Um fator interessante que se é apresentado no autista que para o maior índice de deficiência mental está coligado ao desenvolvimento social, escolar, pessoal, entre outros que possam interferir no dia-a-dia do paciente (aluno) (HAMDAN, 2011).

4.2 TDAH – TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, diante da visão de (SANTANA 2016), onde afirma que Willian James 1890, através do trabalho pioneiro se dá as primeiras ênfases nas importâncias da “atenção”, de tal modo, que o autor nessa época já classificava também como multifacetada.

Passando por 100 anos após esses primeiros conceitos (LURIA 1991), p.1, mostra novos conceitos aplicados nos significados de atenção de forma que se orienta sobre as informações necessárias. O asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de atenção.

Os avanços e os conhecimentos mais aprofundados da formação e tipos de reações eletroquímicas do cérebro atualmente são capazes de explicar os primeiros sintomas cerebrais que o TDAH apresenta nos pacientes.

Dentre essas partes cerebrais (LURIA 1970), classifica que as funções psicológicas seriam organizadas no cérebro de forma organizada, ou seja, nas sequencias de cada setor, onde se tem: linguagem, memória, atenção e percepção.

NETO, 2010, apresenta os primeiros contatos com o TDAH sob as teorias de George Frederick Still em sua obra 1902, é considerada a primeira descrição médica da síndrome em questão.

Os transtornos do TDAH apresentam prejuízos funcionais, nos desenvolvimentos escolares, atingindo também as mulheres com mais frequências, nas crianças a patologia atinge os estados comportamentais de forma que apresentam isolamentos sociais ou retração, depressão e ansiedade (ROHDE & COLS, 2000). Nos transtornos de TDAH Combinado as reações podem apresentar diferentes comportamentos tais como: agressividade em diversas situações, tanto

nos ambientes familiar, escolar, sociais (BIEDERMAN, & SPENCER, (1997).

ROHDE,(2004, P.65), o transtorno apresenta diferentes características porem são descritas no CID-10, onde se descreve o Transtorno Hiperkinético e DSM-IV, com o TDAH, de tal modo que apresentam muitas características entre elas, as diferenças apresentadas por alguns conceitos psicológicos.

Segundo Rohde&Benzik, (1999), os reflexos do transtorno de atenção podem representar sintomas com mais de um transtorno ou problemas orgânicos, dessa forma se é necessário a farmacologia adequada dentro de cada um desses aparecimentos comportamentais sendo entendidos pelos reflexos das propriedades dos transtornos que possam também se desenvolver em paralelo com a doença.

(BARKLEY 1998), descreve os riscos tanto nos diagnósticos como nos tratamentos formalizando cerca de aproximadamente 50 % dos casos, nesse caso se compreende que as doenças mentais se tornam alvo importante para sua real descrição de modo que devam ser diagnosticadas adequadamente em suas pluralidades comportamentais.

Para os pacientes suscetíveis de comorbidades com o TDAH é o Transtorno de Conduta Opositor Desafiante, compondo cerca de 30% a 50% dos casos segundo (BIERDMAN 1999). Tais índices de comorbidades no Brasil foram diagnosticados cerca de 47,8% transtornos disruptivos em adolescentes, segundo (ROHDE 1999), com transtornos de ansiedade 25%.

Como se observa as formas dos distúrbios são na maioria dos casos sempre acompanhados por outros transtornos que ainda podem dificultar seus diagnósticos.TODD, (2000), sobre os fatores genéticos fenotípicos sendo consideradas por fatores biológicos da transmissão do TDAH para os filhos, dentre essa transmissão em seus estudos foram comparados aos gêmeos monozigóticos e dizigóticos.

Tais ocorrências advindas da família se mostram as fortes tendências hereditárias, que segundo (BIERDAMN 1990) representa cerca de 21% a 95% contra 4,6% da população geral.

A inclusão de portadores da doença “Síndrome de Espectro Autismo” vem aumentando cada vez mais no país. De acordo com os dados do “Censo Escolar”, somam-se nos dias atuais cerca de 700 mil crianças com algum tipo de necessidade especial, onde são também encontrados crianças com Autismo, contribuindo com cerca de 300 mil crianças com a síndrome.

Percebe-se pelo alto número de pacientes infantis as grandes responsabilidades das escolas em poder oferecer as crianças com autismo um ensino de qualidade onde possam transformar todas as dificuldades dos alunos em atividades sucessivas ao ensino onde possam ser alfabetizados, onde possam seguir uma carreira escolar com menores índices de dificuldades e reprovações no ambiente social que vivemos.

A preocupação principal das escolas inicialmente ao depararem com alunos com autismo é na preparação de seus professores assim também deixa-los totalmente informados e capacitados para atender as necessidades das crianças que são matriculadas na escola, sendo que cada caso de autismo se refere a tipos diferenciados de aprendizagens, e modos de agir dentro da escola.

No decorrer deste trabalho também serão encontrados métodos que podem contribuir em auxílio à aprendizagens aos alunos vindos da tecnologia, onde serão apresentados alguns softwares de aprendizagens essenciais aos portadores de autismo.

Muitos são os estudos realizados nas mais diversas áreas tanto da saúde como na educação a fim de poder ajudar a contribuir com os alunos para um sucesso de aprendizagem na escola, porem ainda não se limita aqui às informações relacionadas e comentadas perante a doença. Focando primeiramente no bem estar dos alunos portadores da doença.

Os portadores de autismo apresentam um grande circulo de inteligência e facilidade em aprender as novas atividades onde através de muito trabalho e dedicação podem se sobressair a seus favores.

O “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), anteriormente ao século XX, era reconhecido como uma doença mental mais séria como demência e esquizofrenia, onde após esse período foram se descobrindo que a doença é um fator mais leve aos pacientes, podendo ser integrados a sociedade normal precisando dos devidos tratamentos e acompanhamentos na vida dos pacientes.

Sendo diagnosticas a partir dos três anos de idade nas crianças, onde possuem dificuldades na comunicação, comportamentos e interesses em realizar atividades entre outros sintomas que possam ser encontrados nos autistas.

Os cuidados das escolas com os alunos com autismo são de extrema importância porque apresentam dificuldades em se comunicar e se entrosar com outros alunos. Segundo o que diz Gustavo Teixeira em sua obra Manual do Autismo

na página 7:

Dependendo do nível global de funcionamento, eles têm dificuldades marcantes em criar vínculos de amizade, aprender novos conceitos e ser independentes no dia a dia. O transtorno se inicia precocemente (é muito comum os sintomas no primeiro ano) e costuma persistir ao longo da vida do indivíduo (TEIXEIRA, 2016 p.7)

Com esse entendimento se pode concluir que os cuidados da escola com os alunos portadores da doença não se pode limitar apenas no dia a dia comum devido às dificuldades de aprendizagens e comunicação entre as pessoas.

Para os alunos inclusos com autismo, todos os procedimentos adquiridos pelas escolas serão sempre novidades a eles, e principalmente a falta de interesse em entender as novidades e não se sentirem em um ambiente ideal para se entrosarem será sempre voltada à recusa a eles, fazendo disso uma das principais tarefas das escolas.

Para os autistas as imagens, desenhos animados, interação com a tecnologia através de jogos e vídeos na internet tem mostrado um aliado muito grande às escolas em contribuição ao desenvolvimento nos anos iniciais dos alunos na escola em sentido de começar a despertar nas crianças autistas momentos específicos onde poderão direcionar suas atenções, porque os autistas não observam muitas coisas mantendo seus olhares e suas atenções em determinados pontos que não é voltado especificamente a determinado ponto de atenção preciso, onde não olham para os professores, ou outros pontos necessários. Basicamente os primeiros conceitos do transtorno de espectro autismo para a sociedade em geral é reconhecida como doença mental grave, confundido muitas vezes com mongolismo ou psicopatia que impede o indivíduo portador da patologia a se destacar em sua vida social em todos os seus ciclos de desenvolvimento: infância, adolescência e fase adulta. Porém a realidade desses pacientes realmente comprometem muitos pontos de desenvolvimento social entre eles: interação, comunicação, escolarização, entre outros. Mas não se pode confundir autismo como doenças mentais graves que impeçam auxílio e atendimento social. (RAPIN, 2009).

O termo “autismo” foi proposto por Bleuler a fim de caracterizar os sistemas negativos e a alienação social de indivíduos que sofriam por doenças mentais conhecidas como esquizofrenia, sendo também utilizada por Kanner em 1943 e Asperger. Descrevendo as incapacidades e desenvolvimentos sociais, com déficit de

relacionamento interpessoal. (RAPIN, 2009).

Dessa forma o “autismo” após 40 anos de estudos foi listado no DSM (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais). Sendo no CID (Classificação Internacional de Doença), nº 10. (RAPIN, 2009).

O autismo também é amplamente reconhecido como TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) e TEA (Transtorno de Espectro Autismo), existindo níveis e graus diferenciados de sintomas nos pacientes, dessa forma se pode compreender que existem casos leve, moderados, grave, não dando condições de generalização patológico, sendo que alguns indivíduos com os devidos tratamentos podem interagir com a sociedade com pequenas restrições de desenvolvimento.

Nesse contexto educador e médicos podem reconhecer casos clínicos facilmente nos casos mais graves, mas no caso de crianças portadoras de TEA (Transtorno de Espectro Autismo), apresentam inépcia (incapacidade) social, com rigidez e incapacidade de alterações em suas ações e comportamentos repetitivos, alterações na comunicação de forma bizarra, ou até mesmo falta de comunicação total, dificuldades na fala, entre outros processos que é apresentado na fase da infantil.

Contendo nesses estágios de dificuldades de entendimento entre a memória e campo visual tornando-se confusos e com déficits de julgamento comum no reflexo das atitudes.

4.3 EFEITOS COGNITIVOS DO TEA

“Cognitivo, refere-se aos processos através dos quais o ser vivo adquire informações sobre seu ambiente”, Larousse. (AMY, 2001).

Tal função é responsável pelo agrupamento da memória e percepção, onde se apresentam déficits desses efeitos cognitivos nos autistas, dessa forma os reflexos se alinham a ausência do funcionamento mental necessário para o desenvolvimento desses setores. (AMY, 2001).

Desse modo é importante apresentar as principais características do TCC(Terapia Cognitivo-Comportamental), que são as terapias auxiliares no tratamento da psicopatologias dos seres humanos, com finalidades e técnicas conceituam as ações cognitivas e comportamentais, que são analisadas o movimento integrador na psicologia compondo a terapia cognitivo-comportamental.

(BAHLS; NAVOLAR, 2010).

As relações cognitivas podem ser compreendidas que se trata de ocorrências de interações de cognições entre elas: condutas, sentimentos, relações familiares, relações sociais, extensões culturais, desenvolvimento humano entre outros, desse modo se pode entender que TC – (Terapia Cognitiva) esta relacionada aos norteados desses déficits a fim de alinhar o paciente dentro da normalidade cognitiva. (SILVA, SERRA, 2010).

Com a TC – (Terapia Cognitiva), torna-se vital aos pacientes da síndrome de espectro autismo com objetivos de redução de sintomas e taxas de recorrências com ou sem ações medicamentosas, nesse caso abrangendo uma série de transtornos psiquiátricos incluindo a TEA. (KNAPP; BECK, 2011).

Entre as análises da TC – (Terapia Comportamental), utiliza-se os conceitos clínicos do Behaviorismo Radical, baseada nos princípios de aprendizagem que abrangem instrumentos que podem produzir mudanças no comportamento humano tornando-os eficazes em suas utilizações. Na qual se pode apresentar a filosofia behaviorista racional como a intervenção destinada aos problemas psicológicos com objetivos adquiridos por um amplo conjunto de técnicas atendendo assim os aspectos e necessidades da psicologia aplicada. (WILLHELM, FORTES, PERGHER, 2015).

Em 1970 o TCC (Terapia Cognitivo-Comportamental), foi utilizado por grupos de especialistas divididos em dois grupos distintos que são: tradicional e terapeuta

(cognitivo-comportamental), nesse sentido, os especialistas conhecidos como tradicional, foram denominados pelas ações dos tratamentos contínuos com crianças e adultos com problemas de desenvolvimentos, com emprego as modalidades de modificações comportamentais aos pacientes em ambientes específicos, tais como: instituições escolares, penitenciárias e psiquiatrias. Para o segundo grupo denominado profissionais que utilizavam as práticas clínicas cognitivo-comportamentais, foram atuante nas metodologias de incorporar outros conceitos comportamentais valorizando-os voltados aos pacientes adultos em situação de terapia face a face nos atendimentos de consultório, onde se podia ter maiores observações nas variedades sintomáticas dos transtornos. (BARBOSA, BORBA, 2010).

As Terapias Cognitivas Comportamentais - (TCC), foram surgindo gradativamente com o tempo, sendo classificadas em três grandes grupos com

finalidades distintas que são: terapias de habilidades de enfrentamento; Terapia de solução de problemas; Terapias de reestruturação, que podem ser apresentadas da seguinte forma:

Terapia de habilidades de enfrentamento: corresponde um repertório de habilidades onde os pacientes podem utilizar instrumentos para lidar com situações problematizadas enfatizadas. (BAHLS; NAVOLAR, 2010).

Terapia de solução de problemas: proporciona aos pacientes estratégias para lidar com as variedades de problemas pessoais apresentados pelas análises dos pacientes. (BAHLS; NAVOLAR, 2010).

Terapias de reestruturação: é o formato enfatizado de pressuposição dos problemas emocionais abrangendo os pensamentos mal adaptados tendo como meta a reformulação desses distúrbios emocionais promovendo pensamentos adaptativos. (BAHLS; NAVOLAR, 2010).

Dentro dessas expectativas das terapias aos pacientes com transtornos mentais, que podem ser utilizados para os efeitos patológicos encontrados no autismo, os especialistas privilegiaram o desenvolvimento de estratégias de alterações de pensamentos abordando outras técnicas clínicas comportamental. (BAHLS; NAVOLAR, 2010).

As terapias apresentam três posições fundamentais, que são: papel mediacional, avaliação de eventos internos e externos, as atividades cognitivas podem ser monitoradas e as alterações cognitivas podem ser avaliadas. (KNAPP; BECK, 2011).

As intervenções da TC (Terapia-Cognitiva) com as técnicas cognitivas e comportamentais estão no propósito didático aplicado, sendo que muitas técnicas afetam tanto os processos dos pensamentos como nos padrões comportamentais dos pacientes, sendo que as mudanças cognitivas refletem nas mudanças de comportamentos e vice-versa. Nesse caso uma série de técnicas pode ser utilizada em determinado caso sendo necessárias suas aplicações em determinados casos específicos com os traços do perfil apresentado pelo paciente. (KNAPP; BECK, 2011).

Os tipos de tratamentos são apresentados em 6 tipos de tratamentos que são:

- 1 Iniciar os programas de intervenção o mais cedo possível.
- 2 Tratamento intensivo, 5 dias por semana, por no mínimo 5 horas por dia.
- 3 Uso de oportunidades de ensino planejado repetidas, que sejam

estruturadas durante breves períodos de tempo.

4 Suficiente atenção adulta, individualizada e diária.

5 Inclusão de um componente familiar, incluindo treinamento para os pais.

6 Mecanismos para avaliação contínua, com ajustes correspondentes na programação.

Segundo os dados a cima, se pode compreender que o tratamento aos pacientes de autismo deve ser acompanhado de forma muito intensa e com a ajuda dos pais, para que possam obter um desenvolvimento sucessível a todas as áreas sociais, incluindo a vida escolar.

Mas também é notável que existam certos cuidados dentro da escola aos autistas, não podendo as escolas deixar os alunos pacientes ao tempo de aula como os alunos normais, para que não possa causar estresses aos mesmos.

A avaliação de psicoterapeutas, fonoaudiólogas, exames vindos de neurologistas também deve ser atentamente acompanhados pelas escolas, onde possuam inclusão de alunos portadores da TEA (Transtorno de Espectro Autismo).

4.4 A FONOAUDIOLOGIA PARA AUTISTAS

O transtorno de espectro autismo remete aos pacientes muitos reflexos desde os desenvolvimentos cognitivos, pessoais e intelectuais, dentre esses é perceptível as dificuldades da fala, nesse sentido esses processos são encaminhados para os médicos fonoaudiólogos que possuem metodologias específicas a fim de diminuir tais dificuldades encontradas nos autistas.(DALL'AGNOL, 2018).

Nesse sentido os profissionais possuem um papel muito importante para o desenvolvimento dos pacientes que possuem o TEA (Transtorno de Espectro Autismo), melhorando os sintomas comportamentais da comunicação verbal e não verbal. Nos casos de tratamentos precoces se é visto como grandes possibilidades de melhorias evolutivas gradativamente, impedindo que o quadro dessas dificuldades aumente com o passar do tempo.(DALL'AGNOL, 2018).

As ações dos treinamentos da fonoaudiologia contribuem muito para o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva gestual, escrita e também oral, proporcionando aos pacientes meios de compreender e realizar atividades e ações dentro do seu dia-a-dia.(DALL'AGNOL, 2018).

As características dos autistas são distintas, de forma que é necessário criar programas específicos para cada caso e nível apresentado por eles, utilizando alguns modelos tais como: TEACCCCH, ABA, PECS, norteando o perfil do paciente, diante disso as terapias empregadas têm como objetivo principal diminuir a presença de formas pré-simbólicas não convencionais tais como: gritos, gestos, entre outros que possam ser apresentados pelos autistas, tendo assim que utilizar as categorias pragmáticas. (DALL'AGNOL, 2018).

As metodologias utilizadas pelos fonoaudiólogos para os pacientes autistas que falam são voltadas para o desenvolvimento da compreensão e expressão verbal, semântica e pragmática, proporcionando ao paciente autonomia, independência e motivação em poder se comunicar com as pessoas. (DALL'AGNOL, 2018).

O enriquecimento sensorial é visto dentro das terapias nos tratamentos fonoaudiólogos como ação eficaz, onde o paciente pode desenvolver sensibilidades ao toque, cheiro, utilizando texturas, temperatura, olfato, paladar e sons, podendo proporcionar a eles melhor condição de adequação social. (DALL'AGNOL, 2018).

Os pacientes na fase infantil apresentam duas formas de interação para a terapia, que são: visuais e auditivas, conhecidas como inputs, que são comprometidas no autismo devido os déficits sensoriais que impedem a aprendizagem e as utilizações desses setores, se tornando um desafio ainda maior para os profissionais da área. (DALL'AGNOL, 2018).

Diante desses obstáculos a presença dos pais em participação e interação do tratamento se faz muito importante, principalmente nas ações de intervenções precoce, sendo que os pacientes passam a maior parte com os pais, tendo eles que aproveitarem as situações do dia-a-dia que o estímulo da linguagem seja constante e de aproveitamento nos treinamentos diários. (DALL'AGNOL, 2018).

As indicações para os processos de desenvolvimento fonoaudiólogos são muito importantes para os pacientes com autismo, por motivos de interações sociais, que possuem parâmetros preestabelecidos, onde que qualquer um que esteja fora desses padrões é excluído de forma espontânea, causando prejuízos incalculáveis aos autistas dentro do âmbito social pela fala, audição ou outros aspectos cognitivos comprometidos. (DALL'AGNOL, 2018).

4.5 CAUSAS NEUROLÓGICAS DO AUTISMO

As causas sintomáticas do autismo não são exatamente ainda definidas como abrangentes em todos seus efeitos sintomáticos, dessa forma se é percebido que se trata de uma patologia com diversos reflexos que ainda podem ser descobertos com os estudos e análises mais aprofundada advinda dos pacientes, que até o momento se tem basicamente suas diversidades consideradas severas entre 8 a 10 mil casos distintos, sendo suas maiores incidências no sexo masculino. (CRAVEIRO DE SÁ, 2003).

Anteriormente eram várias as causas do autismo, porém desperta nos pesquisadores da área grande interesse em nortear os reflexos na neurologia, no qual os sintomas e mutações genéticas possuem resultados nas falhas de comunicação entre as regiões cerebrais, promovendo pontos positivos para a indicação de terapias podem estimular os neurônios a fim de compensar essas falhas, dessa forma os profissionais com os estudos puderam comparar o erro na estrutura cerebral dos primatas como desenvolvimento de doenças mentais. (CAVADA, 2004).

Nesse caso as alterações dos mecanismos cerebrais dos autistas podem ser estimuladas a elaborações adequadas vindas de estratégias sociais para os pacientes. (ZILBOVICIUS, 2006).

Dessa forma se pode compreender os inúmeros estudos que são publicados a cada ano pelos tipos característicos e diferentes áreas descobertas dos desenvolvimentos cerebrais da TEA (Transtorno de Espectro Autista). (MACHADO et al, 2003).

Estudos cerebrais dos autistas afirmam que no terceiro ventrículo existe uma extensão superior, uma displasia cortical occipital bilateral e uma moderada hidrocefalia supra-tentorial, dessa forma as imagens também apontam problemas genéticos relacionados com o autismo que são as convulsões, deficiência mental, diminuição neural, sináptica na amígdala, hipocampo e no próprio cérebro. (CARVALHEIRA, et al, 2004).

Tais modificações encontradas no cérebro dos autistas, os reflexos ocasionados são considerados critérios comportamentais, estando em constante avanço considerando que à muito a ser pesquisado (MOURA, et al, 2005).

5 INCLUSÃO ESCOLAR

A escola é uma instituição que tem como papel central a socialização de conhecimentos. E essa construção de conhecimento não deve ser vista apenas como uma exigência da Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB, mas como um processo ilimitado, relacionando propostas pedagógicas que auxiliem de forma significativa e contextualizada, ou seja, refletindo sobre a realidade tanto dos alunos, como dos educadores (RAPIN, 2009).

Desse modo, a escola deve ser capacitada “[...] para receber alunos com deficiência, serviços de saúde com profissionais para atender essas pessoas” (TODD, 2000).

A educação por si só é inclusiva, a comunidade escolar não tem o interesse de excluir ninguém, ou seja, a mesma deve atender a todos do mesmo modo. Sendo que, a escola deve compreender que é importante considerar as diferenças dos estudantes e buscar ações voltadas para promover acesso, participação e aprendizagem (WILHELM, 2015).

A inclusão significa as crianças terem direitos iguais, participando das aulas, tendo as mesmas oportunidades, pois uma educação só é inclusiva se ela for solidamente fincada em direitos humanos, através do combate sistemático de qualquer forma de preconceito.

No entanto, para que isso aconteça é necessário que a escola garanta a igualdade entre os alunos, sendo respeitados, de forma a atender as necessidades específicas de cada um (ZANATA, 2016).

Dessa forma, contribuirá para formação de uma sociedade mais justa, ou seja, que valorize e respeite as diferenças. Em outras palavras, uma escola que garanta atendimento as diversidades de maneira igualitária.

De acordo com o Plano nacional de Educação em Direitos Humanos é dever dos governos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, valorizando os professores, tendo como eixo estruturante a consolidação dos direitos humanos (ZANIOLLO, 2012).

A escola inclusiva, segundo Adiron (2010), é aquela que pretende em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os estudantes e o currículo, para que eles desenvolvam melhores estratégias que permitam resolver problemas da vida cotidiana. Sendo que, cabe a escola compreender, que cada aluno tem um ritmo de

aprendizagem diferente, onde o professor deve criar estratégias, que busque um melhor desempenho dos estudantes, tornam dose cada vez mais um educador melhor.

Vale ressaltar que um dos objetivos gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos, para pessoas com deficiências” (BRASIL, 2007, p. 27).

A escola deve receber o público especial, na qual todos devem ter os mesmos direitos. A criança com deficiência deve frequentar a escola comum, pois lá ela vai ter “[...] a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas têm características próprias, que nenhuma é igual a outra” (PRAÇA, 2011).

Passando assim por muitas experiências, aprendendo a se relacionar com o mundo, e essa presença na escola é necessária desde cedo na educação infantil.

Em uma escola inclusiva, crianças sem deficiência aprendem a respeitar as diferenças entre os colegas, sendo que também as crianças especiais aprendem a conviver e a lidar com a diferença, e esse tipo de convivência traz muitos benefícios para o futuro delas, pois a escola de certa forma representa a sociedade. Lembrando que uma escola só é inclusiva se ela aceitar, respeitar e valorizar as crianças com suas diferentes particularidades.

No que diz respeito a estrutura uma escola inclusiva deve ter rampas para que todas as crianças possam se locomover, banheiros adaptados, corrimão, piso antiderrapante e sinalização (TODD, 2000).

Portanto, a educação inclusiva é dever da escola, pois ela precisa considerar as diferenças de cada aluno, sendo capacitada para receber todos os diferentes públicos de maneira inclusiva.

Dessa forma não vai beneficiar apenas o público especial, mas a todos os alunos, através de uma educação fincada nos direitos humanos. Lembrando que o professor tem um papel primordial para auxiliar no desenvolvimento, ajudando os alunos a superarem as dificuldades.

Sabemos que, o atendimento a alunos com deficiências vem desafiando as escolas, e para tentar resolver esse problema, nada melhor do que investir na formação continuada dos professores em exercício.

Para tal, a importância da utilização de ferramentas pedagógicas pelos professores, que priorize uma educação inclusiva, focando um melhor desempenho,

beneficiando o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos estudantes (RAPIN, 2009).

Podemos afirmar que as experiências e a reflexão durante a ação faz com que o professor ultrapasse as teorias, ou seja, a experiência profissional vale mais que qualquer formação. Um professor dedicado pode resolver qualquer conflito, consequentemente trabalhar com mais diversificado público de alunos.

A escola deve ser vista como um ambiente educativo, um espaço de formação, ou seja, um lugar que os profissionais decidem sobre o trabalho e aprendem um pouco mais sobre a profissão.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa.

Ela não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas (PRAÇA, 2011).

No entanto, não basta afirmar que o professor deve ser reflexivo e de uma maior autonomia, deve-se refletir sobre as condições de trabalho desses profissionais, e, sobre o modo como o conhecimento é transmitido nas escolas.

Lembrando que para que o docente tenha uma boa formação ele deve refletir sobre a prática, e tenha uma formação continuada centrada nas atividades cotidianas da sala de aula. Pois a formação inicial não oferece um produto acabado, podendo ser considerada como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento do referido profissional.

Dessa forma, para se ter qualidade de ensino é necessário que se tenha pelo menos a formação inicial dos professores, sendo que ele deve sempre procurar se aprimorar, refletindo sobre a própria prática, por meio de uma dialética entre teoria e prática, partilhando as ideias com os colegas de trabalho. Isso acontece através de uma análise ética e política sobre a própria prática (ZANIOLLO, 2012).

Em relação aos casos de inclusão, o professor deve ser capaz de entender cada particularidade dos alunos e os estágios de desenvolvimento por meio da sensibilidade, ou seja, conhecendo bem a criança para então saber utilizar estratégia que tragam resultados relevantes.

Visto que “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (WILHELM, 2015).

Sendo que, é necessário que haja um relacionamento interpessoal bom entre professor e aluno, que exista afetividade tanto do professor como por parte dos alunos como o educador (ZANATA, 2016).

Propiciando assim um ambiente favorável a aprendizagem. Dessa forma, podemos afirmar que a formação dos professores é de extrema importância para que possam lidar com as mais diferentes problemáticas, que a formação não deve se restringir apenas ao período da graduação.

Que esse profissional seja pesquisador, buscando se aperfeiçoar a cada dia mais, estando dispostos a enfrentar todos os desafios assegurando a inclusão de todos, ou seja, um profissional que seja consciente das diferenças dos alunos, refletindo sobre a própria prática, tornando-se apto para exercer a profissão na perspectiva da educação inclusiva (RAPIN, 2009).

5.1 HISTÓRIA DA INCLUSÃO NA ESCOLA

Atualmente o direcionamento da educação aos termos da inclusão nas escolas ainda é visto como um tema polêmico de forma que a universalização aos alunos portadores de deficiências ainda é diferente em muitos aspectos entre a escola em torno das adaptações adequadas, professores capacitados em diferentes tipos de inclusão ou seja, cada tipo de necessidade especial requer conhecimentos específicos do dia-a-dia (ZANATA, 2016).

A abrangência dos assuntos da exclusão nas escolas possui aspectos históricos em que fora reconhecido antigamente pelo código de Hamurabi, Aristóteles e Herófilo diante da deficiência mental nos quais registraram tais negligências e rejeições ao ensino (ZANATA, 2016).

Ainda dentro das análises de Pessoti (1984), afirma que nesses aspectos históricos que deram origem aos assuntos da inclusão nas escolas, na cidade de Esparta, as crianças portadoras de alguma deficiência eram tratadas como sub-humanas sendo abandonadas, sendo ignorada pela sociedade na qual não poderiam fazer parte.

Consideradas fora dos padrões normais os portadores de necessidades especiais naquela época eram reconhecidos como retardados, excepcionais, pertencentes aos grupos de necessidades educativas especiais elencando diversos tipos de adjetivos a fim de mascarar a deficiência nas escolas e na sociedade em

geral (ZANATA, TREVISIO, 2016, p.17).

Pan, (2008), p. 28, sobre os valores da pessoa humana e aos tipos de tratamento na idade média aos deficientes afirma que:

As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiagem valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão (PAN, 2008, p.28).

Nesses conceitos adquiridos na idade média, as relações religiosas quanto ao tema dos portadores de necessidades especiais, relacionavam tais fatos devido erros cometidos pelos pais em que seus filhos eram castigados com tais deformidades físicas ou outras patologias (PRAÇA, 2011).

A incapacidade dessas pessoas eram passíveis de isolamento extremo da sociedade, considerando-as como incapaz, abandonadas em que eram tratadas de formas pessoas carentes em que viviam de caridades sem ao menos a participação em quaisquer atividades das pessoas normais (TODD, 2000).

As instituições ao contrário que se imagina que os deficientes eram bem tratados, eram castigados e viviam isolados e escondidos, em que viviam atrás muros e sendo vítimas de diversos maus tratos. Com o surgimento do Renascimento as teorias do reconhecimento humano essas relações com os deficientes começaram a modificar diversos contextos vividos naquela época, assim como a cultura e os primeiros debates aos direitos e deveres aos portadores de necessidades especiais (RAPIN, 2009).

No século XV como o renascimento ocorreu diversas mudanças positivas como citado anteriormente, porém no século XVI as diferentes formas de tratamento as pessoas com deficiência foram ainda mais abrangentes em que puderam vivenciar melhores tratamentos dos que viviam na idade média (ZANIOLLO, 2012).

Nessa época surgiram grandes autores que contribuíram com os entendimentos e tratamentos e direitos às pessoas deficientes, Jimenez (1994), apresenta-os da seguinte forma:

Carmo, (1991), afirma que nesta época surgiram grandes personalidades portadores de algum tipo de deficiência entre eles: Camões que ficou cego de um olho após uma guerra no Norte da África, Johannes Kepler deficiente visual aos 4 anos de idade devido a grave doença na época a varíola, Beethoven um dos grandes fenômenos da música clássica conhecida mundialmente, também possuía deficiência auditiva aos 28 anos devido a uma doença degenerativa.

Os fatos entendidos na idade média em que os assuntos religiosos comprometiam a identidade das pessoas deficientes foram transformados aos entendimentos da valorização humana, diante das necessidades para se atingir a igualdade advindas do trabalho e as considerações racionais deixando de lado as interferências religiosas (FERREIRA, GUIMARÃES, 2003).

Os atendimentos educacionais em que foram direcionados as crianças com deficiências ganharam forças no século XX, contextualizando a direção pedagógica, juntamente com medicina abrangendo espaços significativos como afirma Correia, (1997, p.69):

O surgimento de instituições leva a aceitar certa responsabilização na educação de crianças com deficiência, ao mesmo tempo, imbuída por uma ambiguidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiência (CORREIA, 1997, p.69).

A revolução dos conceitos aos portadores de deficiência, ocorreu justamente pelos motivos que corrompiam seus direitos em se tornarem pessoas incluídas na sociedade de forma geral em que para Pereira, (1993) p. 70 salienta que:

O número de instituições aumentou na maioria dos países, na razão direta da deterioração da qualidade do trabalho por dois tipos de fatores: a passagem de uma educação em pequenas instituições para grandes e funestas de depósitos de crianças e a crise econômica e inflação que se fez sentir nessa época (PEREIRA, 1993, p.70).

Pereira, (1993), afirma que com isso, teve um aumento de instituições com a educação especial conhecida em seu surgimento, vindo também as primeiras escolas para os deficientes mentais, cegos e surdos.

Nesse contexto, no ano de 1871 com a Associação Americana de Instrutores Cegos se deu origem a formação de professores especializados a atender a demanda, e no ano de 1876, a Associação Americana de Deficiência Mental que também atuava na formação de profissionais que pudessem atender a escolarização das crianças com essa patologia, devido ao aumento de instituições aos portadores de necessidades especiais (PEREIRA,1993).

As preocupações com a educação dos deficientes tiveram êxito na idade Contemporânea em que ainda se havia certas restrições em diversos pontos da sociedade, entre elas as participações escolares, nas quais se observam atualmente (ZANATA, TREVISI, 2016).

Na resolutiva ainda dentro dessas percalços existentes surge então os direitos humanos norteados por diversas conquistas inclusive a igualdade, deixando de lado a segregação e criando um elo sob a inclusão, em que os direitos passam a ser vistos com igualdade social, escolarização em que fora extinguido os preconceitos e a cima de tudo a rejeição (ZANATA, TREVISIO, 2016).

No ano de 1950 se inicia no Brasil os aspectos da inclusão e o direcionamento escolar conhecida também como educação especial diante do surgimento do Instituto dos Meninos Cegos e também o Instituto dos Surdos-Mudos fundado em 1857 por Dom Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, na qual era a capital do país (RAPIN, 2009).

Diante dessas revoluções institucionais ocorridas no país, os portadores de deficiências visuais e auditivas, possuíram melhores atendimentos abrindo também espaços à conscientização da importância de melhorias na educação a eles, nas quais foram alcançadas após o período da proclamação da república de forma lenta, em que as escolas vivenciam mudanças nos atendimentos educacionais (ZANATA, 2016).

Quanto aos novos modelos educacionais aos deficientes nas escolas Pessotti, (1975), p. 7 corrobora da seguinte forma:

Neste período, a rede pública escolar se preocupará com a deficiência mental, em decorrência da influência por parte da psicologia que passou a influenciar nos processos de ensino. Este fato pode ser verificado, em São Paulo, com a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola Normal de São Paulo em 1913 (PESSOTTI, 1975, p.7).

No ano de 1920 o Brasil recebeu professores especializados na educação especial da Europa para formar professores brasileiros para atender as crianças deficientes sob a influência da Escola Nova, sendo vivenciado um novo e importante rumo na escolaridade. A Sociedade de Pestalozzi criada em 1926 no Rio Grande do Sul dando origens aos atendimentos aos deficientes (ZANATA, TREVISIO, 2016).

Essa Instituição foi um dos grandes marco na vida dos deficientes, inspirada pelos projetos educacionais do pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), ganhando grandes conceitos junto a psicóloga russa Helena Antipoff, na qual se tornou professora da Instituição em 1932 em Belo Horizonte a convite do governo mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (PRAÇA, 2011).

Diante desses primeiros movimentos educacionais no Brasil, a educação

especial foi se tornando cada vez mais forte com surgimento de diversas novas instituições e entidades privadas com auxílio também do poder público elaborando campanhas educacionais inclusivas (ZANATA, 2016).

As campanhas governamentais em prol da educação especial ocorridas em 1950 se tornaram decisivas para a conscientização e as responsabilidades quanto as obrigações para com os portadores de deficiências (RAPIN, 2009).

O surgimento da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) em 1954, surgiu no período militar sob influências da Sociedade de Pestalozzi abrangendo todo o território brasileiro. O século XX passa então por diversas transformações aos atendimentos aos deficientes em que relacionam como prioridade a extinção da exclusão criando então novos caminhos para que os portadores de necessidades especiais pudessem ganhar mais espaços na sociedade (ZANATA, 2016).

Dessa forma se inicia nos anos 70 novas classes nas instituições escolares para atender as crianças deficientes, em fora reconhecido o direito da educação especial nomeando profissionais capacitados para atendê-las, criando novos programas de inclusão escolar (ZANIOLLO, 2012).

Partindo desse princípio nos anos 80, se inicia novos processos de especialização, juntamente com os esforços da sociedade para integrar os indivíduos deficientes nas escolas e também na sociedade, proporcionando a eles a vivência de todos os direitos das pessoas normais. Esforços resultaram no surgimento da iniciativa de educação regular, em que poderiam manter as crianças deficientes igualmente nas escolas junto com as crianças normais, no qual se assemelhou ao Regular Education Initiative criado nos Estados Unidos (ZANATA, TREVISO, 2016).

Novos rumos educacionais aos deficientes foram trilhados devido ao aumento significativo de instituições no Brasil, entre elas, como demonstrado anteriormente a escola para cegos e surdos no Rio de Janeiro, APAE, entre outras que deram os primeiros passos junto com o governo, nos quais abriram espaços a educação estadual inclusiva (WILHELM, 2015).

Entre esses relevantes inícios Pereira, (1993), afirma que essas instituições contribuíram nas resoluções dos problemas encontrados entre os deficientes e a educação, sendo necessárias ações de formações de professores especializados e capacitados, surgindo então nos Estados Unidos a Associação Americana de

Instrutores Cegos e a Associação Americana de Deficiência Mental.

Ainda devido as campanhas de inclusão nas escolas se tornou em 1981 como o ano Internacional das Pessoas Deficientes, em fortaleceu ainda mais a conscientização social, nos quais foram apresentados sobre alterações nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação aos novos modelos de ensino especial (PRAÇA, 2011).

A inclusão nas escolas proporciona aos alunos deficientes diversas possibilidades entre elas propriamente mencionada a educação, participação social, desenvolvimento de personalidade, aptidão para o trabalho de acordo com suas possibilidades. Os direitos de cidadania e o acesso ao conhecimento de forma normal são propostos pela educação especial, na qual assume esse papel que é visto como grande importância as pessoas deficientes, atualmente atendendo todas as crianças e todas as necessidades (ZANATA, 2016).

Nesse contexto a Constituição Federal de 1988, os movimentos iniciais nos quais representaram os direitos dos deficientes em geral, é visto como um marco importante, contribuindo com a formação democrática, dando ênfases diretamente aos direitos das crianças, jovens e adolescentes com o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (TODD, 2000).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3 no § IV, determina que: “Promover o bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A contextualização da inclusão em que promove o direito dos deficientes a participarem dos planejamentos de ensino adequado a cada tipo de causa, revela que muito se tem feito para melhorias da educação, entretanto ainda se mostram passíveis de observações e adequações aos novos planejamentos e especialização de professores quanto ao ensino (ZANATA, 2016).

5.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Sabemos que a política inclusiva exige

intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos. (RAPIN, 2009).

Além destas adaptações, em alguns casos também se fazem necessárias as adaptações curriculares, que correspondem às respostas educativas que são ofertadas pelo sistema educacional que tem como objetivo favorecer a todos os alunos, inclusive os que possuem algum tipo de deficiência

As deficiências revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessários para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível.

As estratégias preveem ações que procedem de atribuições e instâncias político-administrativas superiores e são consideradas Adaptações Curriculares de Grande Porte. Ao contrário, outras adaptações compreendem modificações menores, de competência específica do professor e que podem ser pequenos ajustes e orientações que são consideradas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (TODD, 2000).

A educação de profissionais da educação, mais especificamente de professores, também é influenciada pelas mudanças ocorridas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia do país. A educação especial é fruto da mudança da forma de pensar de uma sociedade, ou seja de suas concepções do progresso das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na consolidação de seus direitos como sujeitos sociais (ANACHE, 2011).

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde a finalidade de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o grau de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 2001b, p.143).

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Bueno, et. al, (2014), em suas teorias e as qualificações do ensino em sala de aula comenta que a política pública educacional nas últimas décadas, tem sido o centro de atenções sobre a educação no Brasil, pressupondo que o país se desenvolva e cumpra com as exigências internacionais de produção, consumo e competitividade, demonstrando as importâncias do ensino de qualidade. Com isso o autor ainda referênciava a demanda internacional e globalizada que relaciona o termo educação como um quesito de suma importância para o desenvolvimento humano, econômico e tecnológico.

É importante ressaltar que as práticas pedagógicas seguem conceitos preliminares determinados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em que se mostram planejamentos sistematizados para todo o país, em que se podem refletir e assimilar técnicas e aplicações paralelas ao aprendizado aos alunos diante de suas dificuldades em sala de aula. (BRASIL, 2014).

Diante das reflexões necessárias advindas dos profissionais da educação Figueira, (2016), comenta que durante muitos anos o conceito de Educação Especial obteve aceitações positivas no Brasil, diferenciando-se dos modelos iniciais que eram conhecidos como “modelo educacional-médico”, em que as instituições mantinham equipes multidisciplinar, formadas por professores especializados na área da saúde como: médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais menos comuns, tendo como meta, habilitar as pessoas que nasciam com algum tipo de necessidade especial, tanto para sua reabilitação a longo da vida, por meio de alguma patologia, síndrome, possibilitando a essas crianças a oportunidades de serem integradas na sociedade.

São muitos os questionamentos sobre a inclusão nas escolas, em que se mostram muitas vezes um espaço isolado a eles, ou seja, por falta de investimentos ou profissionais capacitados para adequá-los com outros alunos, tornam-se de alguma forma excluídos de forma sutil.

Figueira, (2016), relaciona os conceitos da Educação Especial como sendo gerador de altos custos para mantê-la, se não fosse pelo empenho e dedicação recebida pelos professores em atuações nessas condições, em que elevam seus conhecimentos através dos estudos sobre a doença de cada aluno presente, que nesse contexto, o Estado ainda relaciona professores sem preparação especial para

atender essa demanda.

6.1 REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA DOCENTE DIANTE DA INCLUSÃO

As reflexões sobre a prática docente diante da inclusão devem ser direcionada aos quesitos de benefícios que a prática poderá proporcionar aos alunos com deficiências, ou propriamente “alunos inclusos”, Figueira, (2016), ressalta sobre a Política da Inclusão Escolar e o surgimento da cartilha.” O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, em que direcionam atuações e focos aos alunos inclusos diante das instituições escolares da seguinte forma:

Crianças do 0 a 6 anos de idade: as escolas devem oferecer atendimento educacional especializado, que pode envolver formas específicas de comunicação, apenas quando este atendimento não ocorrer nas escolas comuns de Educação Infantil. Proporcionar, quando necessário, atendimentos clínicos, que não dispensam atendimentos individualizados, que de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, esses atendimentos não podem ser oferecidos de modo a impedir o acesso à Educação Infantil comum, devendo este ser incentivado pela instituição como forma de garantir a inclusão da criança na escola. (FIGUEIRA, 2016).

Dentro desses conceitos direcionados aos alunos inclusos, Figueira, (2016), ainda relaciona as modificações que as instituições necessitam realizar ou adequar-se para atendê-los, não somente inseri-lo em sala de aula. Diante desses conceitos o autor relaciona essas adaptações sob as responsabilidades dos órgãos federais, estaduais e municipais, cabendo aos professores se especializarem para saber como transmitir ensinamentos para os alunos especiais.

Nessa perspectiva de mudanças e adequações das escolas, Figueira, (2016), afirma que as principais características das escolas devam atender aos seguintes quesitos:

Direcionamento para a comunidade:na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, em que todas as crianças portadoras de necessidades especiais e com algum tipo de distúrbio de aprendizagem têm direito a escolarização sendo que deva ser vista e entendida como mais próxima possível dos sistemas de ensino normais, em que o alvo a ser alcançado é a inclusão da criança com deficiência na comunidade;

Vanguarda: nesse conceito elevado as escolas em que as principais

características de adequações e reflexões sobre o quão importante é ação do professor ao ensino aos alunos portadores de necessidades especiais, Figueira, (2006), afirma que a vanguarda significa nesse sentido sobre os objetivos essenciais em todos os escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazer parte;(FIGUEIRA, 2016).

Altos padrões: há em relação às escolas inclusivas altas expectativas do desempenho por parte das crianças inclusas, com isso o objetivo é fazer com que as crianças atinjam seu maior potencial, em que o processo deverá ser dosado de acordo com as necessidades de cada aluno incluso;(FIGUEIRA, 2016).

Ainda dentro desses aspectos, se mostra perceptível não somente os desenvolvimentos dos professores, mas sim todo o contexto escolar como apresentado anteriormente.(FIGUEIRA, 2016).

Os principais objetivos da escola aos alunos inclusos, Figueira, (2006), afirma as seguintes características:

- Devolvem a apreciação pela diversidade individual;
- Adquirem experiências direta com a variação natural das capacidades humanas;
- Demonstram crescentes responsabilidades e melhorada aprendizagem através do ensino entre os alunos;
- Melhor preparo para a vida adulta em uma sociedade diversificada através da educação em salas de aula diversificada;
- Frequentemente experimentam apoio acadêmico adicional da parte do pessoal da educação especial;
- Podem participar como aprendizes sob condições instrucionais diversificadas (aprendizado cooperativo uso de tecnologia baseada em centros de aprendizagem, etc.). (FIGUEIRA, 2016).

As performances dos profissionais diante dos alunos inclusos, se mostram advindas de necessidades de empenho e melhoramentos, ou seja, de forma que além dos ensinamentos aos alunos normais, a pedagogia necessita de inovações e criatividade sempre aos alunos inclusos e aos demais.

6.2 PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE

Rossini, (2001), explica que afetividade é a mola propulsora da vida, em que todos os seres humanos são movidos a impulsos afetivos, atenção, carinho, compreensão, dessa forma utilizando essas características com a pedagogia, fator fundamental que utilizando esses conceitos na aprendizagem é considerado como um fator essencial aos alunos, sobretudo os com deficiências, estabelecendo três pontos chaves que são:

Limites: são os formatos de desenvolvimento cognitivo ou psicológico em desenvolvimento na criança, em que se reflete diretamente na aprendizagem (ROSSINI, 2001),

Resgate do cotidiano: que foram se perdendo ao longo do tempo, ou seja, reuniões familiares, afetividade em casa, separação dos pais, entre outros processos que possam contribuir negativamente com o desenvolvimento da criança em sala de aula (ROSSINI, 2001),

Respeito aos ritmos do eu: trata-se das diferentes fases de desenvolvimento humano, em que cada criança tem seu próprio desenvolvimento que são modelados nas escolas junto aos professores, amigos e coletividade, nesse ponto se mostra a importância da inclusão.(ROSSINI, 2001),

6.3 IDENTIFICANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

O problema da dificuldade de aprendizagem é um assunto extenso, devido à complexidade desde 1963 o mesmo, vem sendo discutido com intensidade pelos educadores e profissionais ligados a esta questão como: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos educacionais, assistentes de ensino, assistente social entre outros, pois o conceito sobre a dificuldade de aprendizagem apresenta diversas definições entes algumas está esta citada por dois autores que ressaltam que as “necessidades educativas especiais” e inaptações por déficit “socioambiental” etc. (SMITH E STRICK, 2001).

A dificuldade de aprendizagem está ligada a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, raramente, elas devem ser atribuídas a uma única causa, pois muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os fatores psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo grau, por seus ambientes domésticos e escolares, sendo enquadrada a depender do grau de severidade como: moderadas, graves, profundas e múltiplas.

Ressalta Smith e Strick (2001) afirma que as dificuldades são às vezes tão sutis que normalmente as crianças não demonstram apresentar problemas algum nas primeiras séries iniciais do ensino Fundamental I, entretanto, a falta de experiência dos professores aliado ao medo dos pais em enfrentarem a situação de terem um filho com limitações de aprendizagem, dificulta a detecção do problema.

Como esclarece Smith e Strinck (2001, p.15):

Muitas crianças com dificuldade de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. A mais saliente dessas é a hiperatividade, uma inquietação extrema que afeta 15 a 20% das crianças com dificuldades de aprendizagem. Alguns outros comportamentos problemáticos em geral observados em pessoas jovens com dificuldade de aprendizagem são os seguintes: fraco alcance, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fracoplanejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle dos impulsos. Smith e Strinck (2001, p.15)

6.4 POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

A inclusão de pessoas com deficiências, conforme colocação de Alonso (2015) é inerente a uma sociedade democrática, que tem o compromisso e respeito à diversidade de pessoas e comunidades de uma sociedade. Esta condição deve integrar o projeto político pedagógico da escola, norteando as ações, explicitando a política educacional e o compromisso na formação de alunos, inclusiva, com ações que favoreça a inclusão destes alunos, conseqüentemente à inclusão social (ALONSO, 2015).

Com base no projeto pedagógico a escola organiza seu trabalho; garante apoio administrativo, técnico e científico às necessidades da Educação inclusiva; planeja suas ações; possibilita a existência de propostas curriculares diversificadas e abertas, com a readaptação curricular; flexibiliza seu funcionamento; atende à diversidade do alunado; estabelece redes de apoio, que proporcionam a ação de profissionais especializados, para favorecer o processo educacional. (ALONSO, 2015, p. 2).

Ainda segundo Brevilher (2010), em resposta efetiva às necessidades educacionais especiais de alunos, crucial são alterar procedimentos de ensino, seja inserindo atividades alternativas às previstas nos currículos, como também inserindo atividades complementares àquelas que anteriormente planejadas.

Diante desta circunstância, a proposta é a de que os docentes identifiquem o perfil das salas das quais lecionam, bem como os alunos com deficiências, avaliando se a sua prática docente é apta a estes alunos, posteriormente, buscar e identificar formas de adaptação curricular e de procedimentos para que todos os alunos da sala sejam beneficiados para o processo ensino/aprendizagem (BREVILHER, 2010).

6.5 IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA DO ALUNO

É de fundamental importância que o espaço educativo seja organizado em benefício às necessidades das crianças que o compõe, considerando-se as faixas etárias, e para isso ele precisa ser visto como parte integrante da ação pedagógica visando proporcionar a guarda, alimentação e cuidados essenciais com a saúde e a formação educativa, e não mais considerado como um depósito de crianças sem fins educativos, como eram vistos a priori.

A educação pré-escolar visa a criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que já se conhece. (MACHADO, p. 21).

Desta forma, faz-se necessário preparar profissionais competentes, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções, com senso de responsabilidade e solidariedade. A Educação Infantil precisa estender à comunidade as atividades de ensino e pesquisa visando a elevação do nível de educação e cultura, promovendo assim o intercâmbio das escolas com outras instituições educacionais (COELHO, 1997).

É indispensável que as atividades sejam organizadas no tempo e no espaço, isso inclui o horário da chegada, da alimentação, das brincadeiras, da higiene dentre outros. Esses aspectos devem ser considerados dentro do respeito às necessidades sociais e históricas referentes à cultura de cada criança, sua autonomia, incluindo seus ritmos específicos para a realização das atividades propostas pelo professor (COELHO, 1997).

Os materiais pedagógicos devem ser acessíveis às crianças, obedecendo às características específicas de cada faixa etária. É indispensável que as atividades na educação infantil se efetivem a partir da utilização das distintas linguagens: musical, corporal, artística etc (COELHO, 1997).

A Educação Infantil possui dois importantes aspectos que não devem ser dissociados jamais, o cuidar e o educar, de forma que não podem ser desconsideradas as particularidades desta etapa de desenvolvimento da criança. Deste modo, as creches recentemente abandonaram o simples caráter assistencial e

se transformam em instituições educacionais, visando dar atendimento a crianças de zero a cinco anos (COELHO, 1997).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nos alerta para o papel do profissional da educação infantil, pois neste contexto o educador necessita dispor de recursos que propiciem ao educando um melhor desempenho nas atividades escolares, ele deve atentar para as necessidades das crianças ao apresentarem as suas respectivas dificuldades em acompanhar o ritmo de ensino (GUSDORF,1970).

A atuação do professor torna-se indispensável para que os alunos avancem, construam e desenvolvam suas competências, em situações didáticas projetadas, com finalidades previamente determinadas, em atividades que propõem desafios, com preparo das formas de trabalho, previsão do tempo a ser empregado e intervenções pedagógicas consistentes(GUSDORF,1970).

Ao saber das dificuldades encontradas na educação infantil e se deparar com pais que não participam ativamente da vida escolar de seus filhos, a escola não pode ignorar estes educandos, culpabilizando os pela situação(GUSDORF,1970).

Neste contexto, o educador deve construir estratégias para facilitar a aprendizagem dessas crianças visando suprir esta ausência deixada pela família. Ao detectar esta ausência a escola deve estar atenta para buscar maneiras de fazer com que este aluno transponha as barreiras colocadas em seu percurso escolar (GUSDORF,1970).

As dificuldades de aprendizagem na escola podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender(GUSDORF,1970).

O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas significativas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos(GUSDORF,1970).

O autismo é uma síndrome que possui diversos tipos de reações de forma que nenhuma portador de autismo apresenta os mesmos tipos de efeitos tornando ainda essa doença complexa, assim como a abordagem para tratamentos e incentivos para o ensino.

A Lei, 13.146 criada no ano de 2015, promove o direito da inclusão em todos os estabelecimentos de ensino, assim como o atendimento de suas necessidades, onde também são amparados os direitos de se manterem livres de abandono, com direitos normais como todos os brasileiros, sem distinções, ou nível da doença.

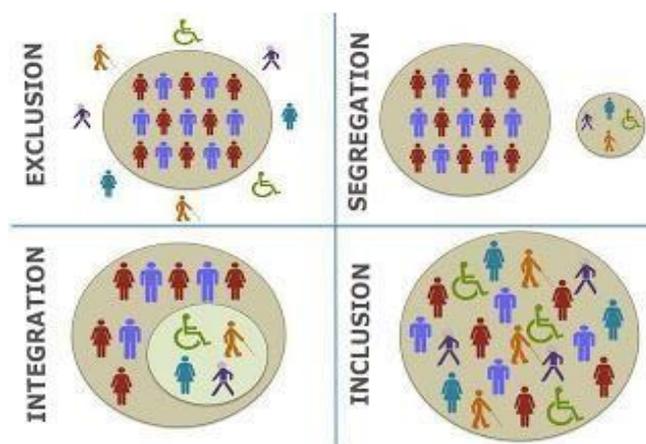
No século XVI foi o início das atenções voltadas para esse público alvo onde eram considerado pessoas com doenças mentais graves, sendo incluídas da sociedade de modo geral, transformando assim seus ideais para educação da época, muitos esforços foram direcionados para que o quadro da doença não fosse enxergados pela sociedade como uma doença que torna o indivíduo totalmente incapaz, ou até mesmo conscientizando os para que não fossem maltratados de forma brutal como eram antigamente.

Silva, (2009, p.02), quanto o abandono dos doentes mentais e os portadores de autismo na época explica que:

Relativamente aos deficientes mentais, o abandono era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado. Uma Ordem Real de 1606 refere que no Hôtel Dieu, um hospital de Paris que acolhia deficientes mentais, a degradação era total: em leitos miseráveis, dormiam juntas várias pessoas, independentemente das condições de saúde que apresentassem. Como se fosse uma barraca de feira, o Centro Bethlem era visitado, em 1770, por um público que pagava para entrar e para apreciar o “espectáculo”. (SILVA, 2009, p.02).

Segundo Mendes, (2006), afirma que as instituições por volta dos anos 60 iniciaram grandes trabalhos relacionados com o desenvolvimento educacional dos autistas, ampliando assim o campo de aprendizagem com a formação de novos profissionais da época, sendo considerada essas instituições como um tipo de comércio para o atendimento dessas pessoas, onde os ensinamentos eram ministrados para pessoas com diversas deficiências, tais como: déficit de intelectualidade, problemas de audições, cegos entre outros sob uma ordem cronológica se iniciando o ensino para os surdos e cegos.

Figura 1 - Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.



Fonte: Blog Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania, 2013.

Como se apresenta na tabela anterior os formatos de inclusão tanto escolar como social devem ser acompanhados passo a passo, dando oportunidades dos pacientes a se interagirem gradativamente dentro de seus níveis de transtornos, de acordo com as melhoras dentro das terapias diversas necessárias para cada caso.

As escolas normais recebem cada vez mais autistas, de forma que sejam apresentados aleatoriamente e considerados como portadores genéricos de uma patologia que abrange os mesmos efeitos sintomáticos a todos do gênero, dessa forma como apresentado até o presente momento neste desenvolvimento foi visto que não se trata de um transtorno uniforme, levando a questões complexas dentro dos atendimentos educacionais. (CRUZ, 2014).

São grandes as discussões sobre inclusão escolar sobre alterações e mudanças nos conceitos, normas e praticas desenvolvidas para os portadores de necessidades educacionais especiais, sempre norteado pelos objetivos das análises dos compromissos das escolas e suas responsabilidades quanto aos problemas adquiridos nas ações. (CRUZ, 2014).

Os comprometimentos sociais igualitários transformam as posições sócias ocupadas por cada um, dessa forma os que não complementam tais posições normais, são excluídos naturalmente dos meios normais sociais, de certa forma entende-se que os seres humanos se adequam aos sistemas normais e o sistema não se adequa as mobilidades vindas da desigualdade (portadores de necessidades especiais). Nesse contexto Foucault (2005), refere-se que ser diferente não significa atrapalhar. (CRUZ, 2014).

Anteriormente a contextualização dos rótulos e categorias de exclusão

continuam de certa forma presente com nomeações alterados e discretas, que as ações de inclusão é previstas pelos normais, fortalecendo que os fortes atendem as modalidades da sociedade normal, que condiz um certo rejeito aos deficientes, que ocupam lugares específicos à modalidade diferenciada. (CRUZ, 2014).

Diante dos aspectos e características presentes nos autistas que possuem direitos normais a educação, porém não se pode afirmar que as garantias de ensino de qualidade possam ser vistos nas escolas atualmente, devido a diversos fatores que sejam compreendidos pelos conhecimentos gerais das patologias que refletem nas necessidades educacionais.

O autismo pode ser referenciado como uma das doenças mais vistas nos ambientes escolares, de certa forma suas necessidades são complexas e de níveis diferenciados fazendo com que as instituições escolares realizem programas educacionais voltados a objetivos sólidos de aprendizagens a eles, obedecendo as políticas de ensino.

A implantação dessas políticas inclusivas no País, existente a mais de 13 anos ainda passa por diversas alterações e contextualizações que necessitam ser delimitadas em objetivos e resoluções dos problemas que surgem dentro dessas aplicabilidades.(FACIÓÑ 2005).

A inclusão dos alunos com autismo é enxergada pelas escolas como uma síndrome natural e de tratamento como uma criança especial, onde se é voltado aos professores com observações cotidianas. Mas as crianças com autismo, não podem ser comparadas simplesmente como um caso natural, ou seja, todos os procedimentos da escola devem ser voltados à atenção especial ao autista, justamente por se tratar de uma doença que ataca o sistema nervoso da criança, impedindo-a de qualquer natureza que possa a servir de convivência com outras pessoas.

Existem casos de autistas que não conseguem ouvir barulhos, musicas ou outros sons que possam causar-lhes stress e “surto”, onde se cabe a escola toda a atenção especial parar esses casos, por motivos de uma sala de aula haver muitos barulhos distintos, como musicas, cantos, bater palmas, etc.

Naturalmente os autistas não apresentam em suas formas físicas nenhuma anomalia que possam ser observados, somente diante do comportamento da criança que os professores podem avaliar seu grau de autismo, ou reações dentro da sala de aula, conforme as aulas que estão sendo aplicadas. Passando a necessidade de

a coordenação pedagógica avaliar e apresentar ao professor plano de aulas adequado aos alunos inclusos com a doença.

A inclusão é um direito de todas as crianças que necessitam de cuidados especiais, sem nenhum impedimento dentro de qualquer âmbito escolar, mas recai sobre a escola toda responsabilidade em poder oferecer aos alunos inclusos todas as formas adequadas de aprendizagem a fim de poder suprir as dificuldades no ensino.

Mas no contexto da palavra inclusão, se pode compreender que a forma de ensino, ou seja, os objetivos a serem alcançados são ideais para todas as crianças normais, ou que apresentam alguma necessidade especial, sem nenhuma distinção entre normais e especiais, os objetivos devem ser amplos e tangíveis a todos os fins.

Por isso com estudos ainda mais sofisticados dentro do campo de inclusão aos alunos portadores de muitas necessidades especiais que vão surgindo no campo da pedagogia o objetivo é sempre o mesmo a todos “aprender”.

6.7 TECNOLOGIA E SOFTWARES A FAVOR DA INCLUSÃO

Dentro das necessidades que o ensino pedagógico atravessa na elaboração de planos de aulas especiais sempre com novidades, a tecnologia tem se mostrado um aliado muito importante a esses desafios encontrados pelos orientadores pedagógicos e professores.

Os softwares utilizados dentro do âmbito escolar podem ser ministrados a muitos fins pedagógicos, inclusive na aprendizagem das crianças especiais, como se cita neste trabalho as necessidades especiais das crianças com autismo, redirecionam-se alguns pontos tecnológicos através de alguns exemplos de softwares que compõem alguns auxílios eficazes aos alunos autistas.

Apresenta-se aqui um software que tem mostrado muita eficiência aos autistas que é o Software Perceber elaborado pela UnB Universidade de Brasília, o software é muito elaborado com facilidades de clicar e arrastar conseguindo transmitir aos alunos autistas muitos interesses pela nova tecnologia elaborada.

Os professores também podem introduzir outros tipos de mecanismos com a ajuda da tecnologia a fim também de completar o ensino ou fazendo interações com outros tipos de softwares a fim de poder completar o auxílio aos alunos com autismo

De acordo com Mateus & Loureiro (1998), a computação móvel visa prover

informações, aplicações e serviços, em qualquer lugar e a qualquer momento. Existem três elementos que caracterizam a computação móvel: 1. O poder de processamento, 2. A mobilidade do usuário e, conseqüentemente, do dispositivo; e 3. A comunicação com os demais dispositivos computacionais, por meio de uma rede sem fio. Neste contexto, a computação móvel deve prover processamento razoável e permitir que os usuários estejam conectados em qualquer lugar.

As peculiaridades da computação móvel a torna um paradigma, nos dias atuais, e o diferencial com os anteriores é que esta envolve todas as áreas da Ciência da Computação. Por exemplo, os sistemas operacionais devem levar em conta o processamento e a memória limitados; as redes de computadores, a criação e a consolidação de meios de comunicação sem fio; os circuitos digitais, maior durabilidade da carga da bateria; a engenharia de software deve propor novos princípios que atendam à demanda de interfaces mais agradáveis aos usuários (MATEUS e LOUREIRO, 1998).

7 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO FONTE DE APRENDIZAGEM PARA A CRIANÇA COM AUTISMO

As teorias educacionais voltadas às técnicas do lúdico na educação infantil revelam que desde tempos anteriores havia conceitos de que a atividade do próprio aluno contribuía com o seu crescimento intelectual (Sócrates, Santo Agostinho, Montaigne), e por sua vez destacado por Platão o valor fundamental da brincadeira na aprendizagem. Tais conceitos vieram a ser utilizados no começo do século XVIII, em que o fortalecimento dessas ideias em conjunção para as reformulações dos processos escolares básicos. (OLIVEIRA, 2011).

O lúdico, entretanto, se torna um tema complexo, e que se faz necessário diversas áreas de conhecimento para que possa estruturar o aluno na interligação do elo de aprendizagem e as brincadeiras (lúdicas).

Comênio, (1592-1670), educador e bispo protestante tcheco, em suas teorias sobre a metodologia da educação às crianças menores de 06 anos nas diferentes condições sociais já era visto desde sua época, em uma de suas obras “A escola da Infância”, publicada em 1628, direcionava seus conceitos sobre as importâncias do “colo da mãe” como o nível inicial da aprendizagem inicial da criança, que deveria ocorrer nos lares, reconhecido atualmente como “afetividade”. Já em 1637, elaborou um planejamento escolar maternal em que se recomendava o uso de materiais audiovisuais, tais como: livros de imagens para educação às crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2011, p.37).

Oliveira, (2011, p.37), apresenta as teorias de Comênio em que diz:
[...] o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da boa "arte de ensinar", e da ideia de que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos (OLIVEIRA, 2011, pg. 37).

Os materiais pedagógicos como: quadros, modelos e diferentes atividades, como passeios, produzem grandes efeitos na aprendizagem em que se deve levar em considerações suas aplicações de acordo com a idade, em que essas técnicas contribuem com o desenvolvimento e estimula a comunicação oral, abrindo espaços a aprendizagens abstratas.

As teorias do filósofo genebriano Jean Jacques Rousseau (1712-1778), era sobre uma proposta educacional em que se combatiam os preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade, se opondo também as práticas familiares em que tratassem os filhos com severidade, destacando o papel da mãe como educadora natural e primordial da criança. (ROUSSEAU, 1995).

Com isso Rousseau em sua época revolucionou a educação com a afirmação de que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas que existem valores em si mesmos, cabendo ao professor afastar tudo que pudesse impedir a vida plena da criança em sua condição. Os dogmas religiosos e os controles absolutos dos adultos eram contraditos por Rousseau, em que defendia a educação da criança em torno da liberdade e seu ritmo respeitando a sua natureza e desenvolvimento. (NISBET, 1992).

Oliveira, (2011), sobre as teorias de Rousseau, explica que defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que os resultados fossem livres dos exercícios das capacidades infantis em que enfatizasse a capacidade de aprender e não o que a criança teria permissão para saber.

Teixeira, (1995), sobre as teorias de Pestalozzi (1746 – 1827), comenta que também reagiu contra o intelectualismo excessivo encontrado na educação tradicional da época, considerando que a força vital da educação estaria no amor, bondade, como encontrado na família, sustentando também que a educação deveria cuidar do desenvolvimento “afetivo” das crianças desde o nascimento. Nesse contexto Teixeira, afirma também sobre as importâncias do ambiente em que deva ser o mais natural possível, em um clima de disciplina estrita, porém amorosa, e por ação o que a criança já têm em si, que dessa forma contribui para o seu desenvolvimento e do caráter infantil, destacando também que o valor educativo do trabalho manual e a importância da criança desenvolver suas destrezas.

Incontri (1997), explica sobre as importâncias da adaptação de métodos de ensino ao nível de desenvolvimento escolar com a utilização de atividades musicais, arte, soletração, geografia e aritméticas, entre outras de linguagem oral e de contato com a natureza. A autora ainda relaciona as teorias de Rousseau como um formato positivo e eficaz nos respeitos as crianças quanto a sua liberdade de aprendizagem, em que também se foi visto nas teorias de Comênio. (INCONTRI;1997).

Teixeira, (1995), corrobora com as teorias de Froebel (1782-1852), em que as crianças são consideradas como pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrocham seus conhecimentos interiores com um clima de amor, simpatia e encorajamento, dando-lhes oportunidades para aprender livremente sobre o mundo social (INCONTRI;1997).

Na época os jardins de infância havia divergências de tratamentos educacionais das casas assistenciais, de forma que incluíam uma dimensão pedagógica em que demonstravam preocupações constantes com a moldagem das crianças sobre uma perspectiva exterior. (INCONTRI, 1997).

Nesse contexto, a autora ainda afirma que eram elaborados canções e jogos com objetivos de educar e proporcionar aos alunos o valor da atividade manual na confecção de brinquedos para aprendizagem da aritmética e da geometria, propondo também atividades educativas que incluíssem diálogos, poesias, criação de hortas entre outras atividades que possibilitassem a aprendizagem de diversas formas. (INCONTRO, 1997).

Ainda dentro dessa perspectiva o manuseio de objetos assim como também a participação de diversas atividades por meio da música, gestos, construções de figuras de papel, argila, possibilitavam o conhecimento às crianças do lúdico e ao mesmo tempo com a apresentação de criações e soluções como existente na sociedade. (INCONTRO, 1997).

Teixeira (1995), afirma que nessa época, as ocupações eram sobre as modificações dos alunos na interação com os materiais pedagógicos como a: argila, areia, e papel, tais que eram utilizados para modelagem, buscando proporcionar aos alunos a liberdade de expressão e criação e com objetivos de iniciar as iniciativas da criança quanto a seus desenvolvimentos educacionais, motores e ocupacional.

Muitos teóricos contribuíram com os avanços do ensino infantil e a ludicidade, abrindo caminhos para melhores desempenhos de aprendizagens e inovações das técnicas a serem implantadas nas escolas, contribuindo também com o campo mercadológico nas vendas de brinquedos, roupas, discos, espetáculos, fortalecendo novos conceitos da pedagogia. (INCONTRO, 1997).

As teorias de Incontro, (1997, p.58), corroboram que o brincar da criança é indispensável para o seu equilíbrio afetivo e intelectual dispendo de um setor de atividade, em qual a principal motivação está ligada com a adaptação lúdica.

A importância do brincar e dos jogos em sala de aula contribui muito para o desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na escola. Mas antes de adentrar ao assunto mais a fundo das importâncias aqui mencionadas, com base em uma reflexão nos primeiros meses das crianças, podemos observar que ao momento que se mexem, riem, mexem com os braços sempre em sentido de estarem brincando e se divertindo, elas estão nesse momento absorvendo todos os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento psicomotor, onde se observa também que a partir de seus primeiros anos de vida, em todos os sentidos a criança aprende se divertindo, brincando e jogando jogos tais como: quebra-cabeças, jogos de montar, e outros.

Segundo essas observações iniciais se pode compreender que um dos fatores importantes para a aprendizagem das crianças é por meio dos jogos e brincadeiras, fator esse que na visão de Ferreira, *et.al.* (2004) corrobora que:

O trabalho com jogos, brincadeiras e com linguagens artísticas pode ser um caminho para a construção do conhecimento da criança, na fase pré-escolar. É preciso resgatar os jogos simbólicos, os jogos regados, as atividades de recreação, etc., tanto com suas manifestações verbais como não verbais, para que a linguagem verbal e socializada possa se transformar em um verdadeiro instrumento do pensamento (FERREIRA, *et. al.*; 2004).

Como se observa nas palavras das autoras Ferreira, *et. al.* (2004), as crianças quando estão jogando ou brincando ou participando de alguma atividade interdisciplinar abre caminhos em seus pensamentos formando um universo paralelo e ao mesmo tempo real de seus conhecimentos.

A forma de aprendizagem com o lúdico através dos jogos e brincadeira pode ser considerada um plano de educação interdisciplinar, onde as crianças estão aprendendo as atividades escolares, estão se exercitando fisicamente desenvolvendo as atividades motoras, e ao mesmo tempo estão se divertindo sem o peso do stress na aprendizagem.

No mundo atual, uma das grandes preocupações dos povos, principalmente nas nações mais desenvolvidas, é como preencher as suas horas de lazer, ou mais precisamente como se recrear. As brincadeiras nas suas variadas formas e solicitações oferecem os meios mais eficientes de preenchimento destes momentos.

Brincar é a principal atividade da infância, responde as necessidades de tocar, olhar, satisfazer a curiosidade, experimentarem, descobrir, expressar, comunicar, sonhar, brincar é um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a

descobrir o mundo e a vida. A origem dos jogos e das brincadeiras está intrinsecamente vinculada a da humanidade. Sempre se brincou, por toda parte, onde qualquer objeto poderia se converter em um brinquedo nas mãos de uma criança, atribuindo a ele um uso e um significado próprio.

De acordo com Vygotsky (1991), o brincar envolve múltiplas aprendizagens, articula o que já foi visto e o novo, a memória e a imaginação, a realidade e a fantasia. É no brincar que a criança avança no processo de ensino-aprendizagem. As funções psicológicas superiores são de origem biológica, através da interação da criança com a cultura e com o meio que vive, ela internaliza e cria novo conceito. Ao internalizar um procedimento, a criança apropria-se dele, ressignificando o aprender.

Portanto, o trabalho com jogos / brincadeiras é de suma importância, pois ocasiona o avanço dos alunos no processo de aprendizado e desenvolvimento, que estão inter-relacionados.

Mediante a apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, a brincadeira fornece um estágio de transição em direção à representação. O professor tem um importante papel na mediação desta ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), pode utilizar-se de estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e capaz de realizar as atividades com autonomia, avançando nas expectativas de aprendizagem, dentro de suas habilidades.

Entretanto, o jogo possibilita a criança viver emoções, ter moral e conviver socialmente, ou seja, cria novos hábitos, além de auxiliar o seu desenvolvimento no ensino escolar.

As brincadeiras lúdicas e os jogos propostos no planejamento contribuem não só para o avanço da aprendizagem, mas também na boa convivência entre os alunos e no respeito a cada indivíduo inserido em sala de aula.

Sendo assim, os jogos e as brincadeiras desenvolvem nos alunos várias aptidões como: atenção, memorização, imaginação, respeito mútuo e raciocínio lógico. E também, eles poderão traçar estratégias nas situações problema que podem ocorrer não só dentro da unidade escolar, mas no cotidiano da vida extraescolar, entretanto eles ultrapassarão as barreiras que o impedem de aprender.

De acordo com Wajskop (1994), a experiência na brincadeira permite às crianças, a decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados, atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos, levantar

hipóteses, resolver problemas e pensar sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teria acesso no seu cotidiano infantil (Wajskop, 1994).

Nas práticas dos jogos regrados, os conceitos iniciais de obedecerem as regras são estimulados nas crianças a partir das atividades atribuídas nas aulas com os jogos, tal estímulo que contribui para a formação intelectual e social da criança, fazendo com que perceba o mundo atual em seu mundo paralelo de criança. Sutilmente podemos entender que ao se comparar o mundo paralelo do mundo atual das crianças, elas possuem formas diferentes de enxergar o dia-a-dia, sendo que nas práticas das regras torna-se um ponto de partida ao amadurecimento e conclusões que florescerá no futuro.

A formação da personalidade da criança pode se dar o fato de que em sala de aula sejam acompanhadas através de seu desenvolvimento através de práticas artísticas e interação com atividades lúdicas. Percebe-se que tal observação possa ser reparada pela professora fazendo toda uma diferença no futuro para essa criança, diferença essa que pode mudar os conceitos de seu desenvolvimento social para o futuro. Em outras palavras defende-se a teoria que todas as crianças necessitam estar em constante felicidade em todas as ocasiões, livre do stress em ir para a escola.

Para Vygotsky,(1991, p. 68), a formação se dá através de uma relação do sujeito com a sociedade. Em seus estudos sobre aprendizagem a compreensão do homem se baseia em como um ser se forma em contato com a sociedade, ele não acredita que o ser humano já nasce com as características do seu desenvolvimento. Ele contraria o pensamento de Piaget, quando diz que a aprendizagem é necessário ser mediado, tornando assim o papel do educador mais ativo e determinante, para ele o primeiro contato da criança com novas atividades lúdicas deve ter a participação de um adulto (Vygotsky,1991).

De acordo com Wajskop (1994), pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, contribuíram para a valorização da infância. Baseados numa concepção idealista e protetora da criança propuseram uma educação dos sentidos, utilizando-se de brinquedos e centrada na recreação. Iniciou-se, assim, a elaboração de métodos próprios para a educação infantil. Com essas ideias é que se passa a ver a educação das crianças pequenas como características particulares, não mais como a educação dos pequenos(WAJSKOP, 1994).

Para Vygotsky (1991), produzir um campo teórico no qual privilegiava a

linguagem e o significado no desejo de brincar mostra que sem esse recurso seria muito mais áspera a transposição mental entre os significados e os recursos significantes. Olhando em outra direção, Jean Piaget, destaca a ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira. A criança que brinca está desenvolvendo a sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação e muitas outras (Vygotsky,1991).

A brincadeira desta maneira, não tem função apenas de dar prazer à criança, mas de libertá-la de frustrações, canalizarem sua energia, dar motivo a sua ação, explorar sua criatividade e imaginação (SABINI; LUCENA, 2012).

As brincadeiras que são oferecidas, as crianças devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra. Existem brincadeiras que devem ser estimuladas e outras que exigem um desenvolvimento diferente (ANTUNES, 2013).

Nesse contexto, a inserção dos jogos e das brincadeiras pode constituir-se em um elemento importante para o processo de ensino aprendizagem. Isso porque o brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança.

Ao compararmos o ensino na década de 60, podemos encontrar muitas modificações no ensino, modificações essas que abriram hoje espaço à novas técnicas de aprendizagem como o lúdico (SABINI; LUCENA, 2012).

Anteriormente nas antigas escolas não haviam espaços para brincadeiras e nem jogos, tornando o ensino muito rustico e cansativo. Com o passar dos anos formaram-se modelando e se adequando a uma nova era de ensino, onde seu desenvolvimento na aprendizagem tem se mostrado muito eficiente e duradouro na cabeça das crianças (ANTUNES, 2013).

Nos dias atuais as aulas de matemática nos módulos iniciais no ensino infantil, se pode observar a presença de muitos materiais pedagógicos em forma de brinquedos, tais como: dados, palitos de sorvetes, cubo mágico, entre outros materiais didáticos que podem servir também para diversão em situações diferentes, reforçando ainda mais o aprendizado e absorção melhor dos conteúdos dado às crianças (SABINI; LUCENA, 2012).

Ainda nos dias de hoje em forma de lúdico as professoras contam com o

auxílio da tecnologia, onde se faz muitos aproveitamentos interagindo com a mídia digital e ao mesmo tempo jogos de aprendizagem desenvolvidos para o ensino em diversos módulos tais como: matemática, língua portuguesa, ciências, entre outros vários módulos (ANTUNES, 2013).

A utilização também da tecnologia faz jus ao grande avanço e fazendo com que a criança ainda acompanhe as inovações do ensino, cuja inovação tem se mostrado cada vez mais presente e mais robusta em seus préstimos para o ensino básico.

Existido também alguns materiais que podem ser divididos em materiais estruturados e materiais nãoestruturados. Botas (2008, p. 27), propõe que os materiais estruturados correspondem a materiais manipuláveis e “que subjacente à sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo” (BOTAS, 2008).

Deste modo os materiais estruturados apresentam uma finalidade pré-concebida. Assim, Botas (2008) define materiais não-estruturados “como aqueles que ao [serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador” (BOTAS, 2008).

Os materiais não-estruturados, ou seja, objetos que contactamos em diversos momentos da nossa rotina diária que com uma nova perspectiva podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade. Este tipo de material pode ser utilizado pela criança, estando ao seu critério a forma como utiliza a imaginação e a criatividade. Por exemplo, as molas da roupa podem potenciar a motricidade fina, o conceito de número e de quantidade ou o pensamento lógico. Como referem Spodek&Saracho (1998):

“Muitos materiais pedagógicos úteis não têm que ser comprados. O professor pode coletar materiais que seriam postos fora ou até mesmo envolver as crianças e os pais nesse processo. Grãos de feijão e cascalho podem ser usados para contar tão bem como qualquer outro material de matemática que sido cuidadosamente planejado” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 145).

Diante dos aspectos relacionados aos materiais utilizados para a aprendizagem se denota que o lúdico é uma das formas mais atrativas em conciliações com todos os materiais pedagógicos representados neste trabalho.

8 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DA CRIANÇA COM AUTISMO E SEUS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Em relevância dos direitos da criança, pelo estatuto da Criança e do Adolescente, “(ECA)”, um dos principais motivos voltados para a aprendizagem é apresentado nos conceitos da “Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990”, onde em seu artigo 16 parágrafo IV que diz:

“IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se”;

Através dos direitos mencionados se podem unificar com o ensino, dando como toda assistência que as crianças necessitam nas formas de cuidados nos tipos de brincadeiras e esportes, e praticando de forma conceitual as disciplinas criando um campo de aprendizagem no qual se tornará muito mais eficiente e duradouro.

Como se pode observar que as crianças aprendem brincando a pedagogia aplicada nesses conceitos se pode apresentar as seguintes inclusões iniciais das matérias:

- Matemática;
- Língua Portuguesa;
- Artes;

Para a aprendizagem de matemática na linguagem do lúdico, é necessário todo um desenvolvimento antecipado nas metodologias pedagógicas, no sentido de que possa obter resultados ideais com as disciplinas no lúdico, sendo assim se pode apresentar um exemplo de planejamento da matemática no lúdico:

Exemplo: Música e Contagem:

Neste método é possível que a criança aprenda a contar de 01 a 10 cantando músicas infantis tal como:

1 e 2 = Feijão com Arroz;

3 ,4 = Feijão no Prato;

5, 6 = Falar Inglês;

7, 8 = Comer Biscoito;

9, 10 = Comer Pastéis;

Como se observa na música, através do exemplo os alunos podem iniciar os conceitos a cantando e contando, abrindo também espaço para que as crianças ainda consigam aprender o que estão cantando junto com a contagem, como a música, apresenta atividades junto com a numeração, podendo se aderido uma

interdisciplinaridade inicial para o ensino infantil, de tal modo que possa também induzir as crianças a aprenderem outras atividades, como falar inglês, e ter hábitos saudáveis na alimentação.

- **Língua Portuguesa** em inserção com lúdico é basicamente utilizada em todos os métodos de ensino, ao cantar, ao ouvir uma historinha, ao assistir um desenho, ou qualquer tipo de brincadeira, como exemplo da língua portuguesa se pode ter:

Exemplo II – Contando Histórias: Tema: “Rapunzel”.

A história cujo tema escolhido, envolve diversos personagens, onde o papel principal da princesa no conto passa a ser as alunas e o príncipe os alunos em seu universo paralelo conhecido como imaginação, com isso elas podem transformar a história com suas formas de entendimento e desenhar como refletem seus conceitos.

- **Artes** nesta disciplina o professor pode utilizá-la de muitas formas, tais como:
- Dança, desenhos, teatro, entre outras formas que a professora possa inserir no lúdico com a disciplina como segue no exemplo:

Artes: Dança. Tema: Aprendendo a Dançar.

Com isso se pode assimilar diversas coisas ao mesmo tempo, como a dança, os alunos podendo também se reunir fora da sala de aula, onde através de um aparelho de som, colocar um cd, onde ela pode tocar as músicas para os alunos dançarem, os motivos da dança atrai diversas qualidades, nas principais, relaxamento, dinamismo, coordenação dos movimentos, antiestresse, entrosamento com os amiguinhos entre outras formas de qualidade.

Para o aprendizado nesse exemplo os alunos estariam aprendendo diversas atividades, uma delas em principal a língua portuguesa ouvida pelas músicas, a matemática na contagem dos passinhos ou movimentos, e propriamente dita a arte.

De acordo com a assimilação das disciplinas através do lúdico, se pode avaliar que as crianças aprendem enquanto brincam, se divertem e ficam livres do stress e a instituição respeitando seus direitos estabelecidos pela “Lei 8.090/13/90”. (ECA, 1990).

8.1 – A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

A importância do lúdico na formação da criança com autismo para sua carreira escolar e para um futuro na sociedade é um dos principais objetivos das instituições escolares, em principal o aproveitamento do tempo que os alunos se envolvem na escola, sendo muito tempo durante a infância, esse é um dos principais fatores importantes na formação da criança (SABINI; LUCENA, 2012).

Mas para as escolas o desafio do lúdico não é tão simples quanto se parece, existe um esforço muito grande para que as escolas não sejam repetitivas na aprendizagem através do lúdico, sendo necessários bons planos elaborados de aulas para que possam surgir resultados na educação infantil.

Podendo com isso proporcionar aos alunos um bom desenvolvimento, conhecimentos, sempre trabalharemos em equipe, respeitar o próximo e podendo se adequar na sociedade no futuro, que também se apresenta nas qualidades da inserção do lúdico nas aulas.

Pinto (2014), se refere aos planos de aulas como uma viagem no tempo, onde os professores precisam se tornar crianças para que possam imaginar formas de introdução do lúdico em seus planos de ensino (PINTO, 2014).

Com isso se pode imaginar que os professores das instituições escolares se mantem sempre dentro do contexto lúdico para que possa assim aflorar bons resultados aos seus alunos (ANTUNES, 2013).

Se pararmos para uma reflexão quanto a uma viagem no tempo, percebe-se que a educação obteve muitos bons resultados com diversas melhorias, onde os alunos de antigamente enxergavam as escolas como uma obrigação tornando-se muitas vezes alunos futuros desistentes escolares. Devido a altas cargas escolares e sem o brincar dentro das escolas de antigamente tornado o ensino rustico e estressante. Com isso se pode observar também o auto índice de pessoas sem estudos ou que abandonaram seus estudos (ANTUNES, 2013).

O objetivo das escolas de hoje é simples e bem claro no fato de que a escola seja um ambiente favorável à aprendizagem e seja convidativo aos alunos, fazendo com que eles sintam interesse em querer frequentar a escola, um dos motivos que eleva a metodologia do lúdico favorecendo ainda mais os contatos entre alunos e professores e todo ambiente escolar de tal modo que a escola seja enxergada como um local agradável e os alunos se sintam em casa.

A autora Marly Rondan Pinto (2014) nesse sentido do lúdico diz:

Para uma criança, alegria é poder brincar sem cobranças é um

espaço e um tempo e um tempo livre para brincar e, se possível, brinquedos, jogos e amigos para partilhar com ela.

PINTO Marly Rondan (2014)

A autora refere-se que o brincar envolvendo brinquedos, jogos, amigos, é significado da palavra alegria para as crianças, onde se pode observar que a união disso com o ensino tornam-se o lúdico e o resultado seria aprendizagem, diversão e alegria para as crianças do ensino infantil (MOYLES, 2012).

Nota-se que a importância da alegria das crianças é um fator expressivo que demonstra total desenvolvimento para elas, o que se torna ainda mais viável as aulas com lúdico nas escolas, a fim de proporcionar a todos os alunos conceitos iniciais de um convívio feliz com a sociedade (MOYLES, 2012).

Segundo Moyles, 2012, os pontos de vista de Vygotsky (1994), sobre a representação do jogo na educação infantil, afirma que Vygotsky em suas obras que as brincadeiras envolvem as crianças em seus Universos paralelos que vão de moldando para uma sociedade atual no futuro através de suas percepções adquiridas nas atividades lúdicas (MOYLES, 2012).

SegundoMutchelle (1998), refere-se ao lúdico como uma forma que as crianças procuram vincular constantemente significado em todas as suas atividades com várias opções ao seu alcance, comparando o ensino de antigamente com as melhorias de hoje (MUTCHELLE, 1998),

CONCLUSÃO FINAL

Com a realização deste trabalho conclui-se que os autistas perpassam por diversos desafios em seu cotidiano, tanto em seu ambiente de moradia, até os sociais e escolares, se tornando assim um grande desafio para os profissionais da área educacional quanto aos sistemas e modelos de aprendizagem a serem elencados a esses alunos.

Em torno das buscas por respostas esse trabalho abordou todos os pontos cruciais que envolvem a doença abrangendo assim laços de conhecimentos que contribuíram para as conclusões de como se adaptar aos diferentes modelos de ensino quanto a doença, de forma geral um outro detalhe em comum do TEA, é que nenhum autista se comporta como outro, sendo essa característica ainda mais desafiadora para os professores em sala de aula.

O auxílio de acompanhantes em sala de aula, contribui muito para que o professor possa obter suas observações de maneira conjunta, de forma que o estagiário consiga trazer resultados quanto aos planejamentos do professor em sala de aula, assim como seus recursos e entendimento sobre os relatórios dos resultados alcançados e desenvolvidos pelos alunos.

Minimizar as distâncias entre os alunos normais e os portadores de autismo foi possível concluir que é uma tarefa prioritária para os professores, que de um lado não atrasam os demais e nem adianta os portadores de necessidades especiais, compondo assim auxílio técnicos com os orientadores pedagógicos e verificações de laudos nos acompanhamentos médicos e familiares, contribuindo assim com o desenvolvimento dos alunos autistas.

Os recursos tecnológicos somam-se como grande força para as técnicas de aprendizagem em sala de aula, demonstrando assim a importância de alocação de diferentes métodos e planejamentos específicos a anteder a demanda do aprendizado a esses alunos portadores de necessidades especiais, concluindo assim que somado a todos os componentes apresentados nesse trabalho o alcance dos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Soares de. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área.** Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12006/CinthiaSoaresdeAlmeida.pdf>> Acesso em: 01 Jun.2017.

ARTIGAS, J. **El Lenguaje en los Transtornos Autistas.** *Revista de Neurología*, 28 (supl. 2): S118 – S123, 2002.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA (2012). Disponível em: <http://autismoinfantil.com.br/amas-no-brasil.html/> Acesso em: 23 Abr. 2017.

ASSUMPÇÃO, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo infantil.** Ver. Brás. Psiquiar, 2000. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>. Acesso em: 11 Fev. 2017.

AQUINO, Gláucia Heloísa Malzoni de (2002). **Serviço Social junto a autistas e seus familiares: Uma avaliação e proposta de intervenção.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar. Orientador: Dra. Zilda A. P. Del Prette

Alves, I. C. B., & Duarte, J. L. M. (2001). **Escala de maturidade mental Colúmbia: Manual para aplicação e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

BIEDERMAN, J., Faraone, S. V., Keenan, K., Knee, D., & Tsuang, M. T. (1990). **Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM-III attention deficit disorder,** *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(4), 526-533.

Buck, J. N. (2003). **H-T-P: Casa- árvore- pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação.** São Paulo: Vetor

BARBOSA, João Ilo Coelho; BORBA, Aécio. **O surgimento das terapias cognitivocomportamentais e suas consequências para o desenvolvimento de uma abordagem clínica analítico-comportamental dos eventos privados.** Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn., Campinas-SP, 2010, Vol. XII, nº 1/2, 60-79

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA Cleonice; e colaboradores. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

BENDER, L. **Autism in Children with Mental Deficiency**, 81-86, 1959.

BERNEY, T. **Asperger Syndrome from Childhood to Adulthood.** *Advances in Psychiatry Treatment*, 10, p. 341-351, 2004.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens.** *Psicol. Reflex. Crit.* V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 09 Fev. 2017.

BRASIL **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 24 Mar. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** MEC SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art.98 da Lei nº 8.112, 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília, DF : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual** – vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 6. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf.> Acesso em: 24 Mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Ministério da saúde. **Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde.** Brasília/DF, 2013.

BAHLS, S. C.; NAVOLAR, A. B. B. **Terapia cognitivo-comportamentais: conceitos e pressupostos teóricos.** Psico UTP Online, nº 04, 2010. Disponível em: http://www.utp.br/psico.utp.online/site4/terapia_cog.pdf
Acessado em: 10 out. 2018.

CARVALHEIRA, Gianna; VERGANI, Naja; BRUNONI, Décio. **“Genética do autismo”** in Revista Brasileira de Psiquiatria. Vol 26, nº 4, 2004. p. 270-273. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2011.

CAVADA, Carmen. **“Neuroanatomy in understanding primate brain function: status and challenges”**. Vol. 40, nº 1. p. 5-6. Disponível em: Acesso em: 29 abril 2011.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. **A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia.** Goiânia: UFG. 2003.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão.**2014 – Editora Paco Editorial – Jundiaí – SP

CARVALHO, M. E. P. (2000). **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de Pesquisa, 110, 143155.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Autismo e Inclusão.**2014 – Paco Editorial. Jundiaí – SP.

CERQUEIRA, Dermeval Santos. **Estratégias didáticas para o ensino da Matemática**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2197/estrategias-didaticas-para-o-ensino-da-matematica>> Acesso em: 01 Jun.2017.

CHRISTENSON, S. L. & ANDERSON, A. R. (2002). **Commentary**: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31,378393.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12. Mar. 2017.

DALL'AGNOL, Talita Caza. **Diário da Inclusão Social**. Disponível no endereço eletrônico: <https://diariodainclusaosocial.com/2016/04/13/autismo-os-beneficios-da-fonoaudiologia/> Acessado em 10/10/2018

FERNANDES, Carlos Alberto Antunes. **Síndrome de rett**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB**, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, Jeane. O **autismo infantil**: uma revisão bibliográfica. Disponível em: <<http://apps.cofen.gov.br/cbcentf/sistemainscricoes/arquivosTrabalhos/I65168.E13.T12231.D9AP.pdf>> / Acesso em: 10 Fev. 2017.

FIGUEIRA, Emilio Carlos. **Educação Inclusiva Teoria E Práticas Pedagógicas**. 2016 – Editora Figueira Digital – São Paulo.

FRAZÃO, Arthur. **Musicoterapia ajuda autista a se comunicar melhor**. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/musicoterapia-para-o-autismo/> Acesso em: 06 Abr. 2017.

FREIRE, H. B. G. Case Study: Therapeutic Riding and a child with atypical autistic condition. **Anais...** XI INTERNATIONAL CONGRESS: The Complex Influence of Therapeutic Horse Riding, 2009.

FREIRE, H. B. G. **O Autista na Equoterapia**: a descoberta do Cavalo. Disponível em: <<http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/news/article.php?storyid=476/>> Acesso em 07 Abr. 2017.

FREIRE, H. B. G. O pônei como recurso facilitador no trabalho de equoterapia, 2004. **Anais...** I CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EQUOTERAPIA, III CONGRESSO BRASILEIRO DE EQUOTERAPIA. Salvador – Bahia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAVARINI, G. Aspectos Teóricos da Reabilitação Eqüestre. In: Wilsom de Moura (Coord.). **Coletânea de Artigos Traduzidos pela Equipe do Princípio Programa de Equoterapia do Pará**. Pará, 1997.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão, MEC/ SEESP, nº 1, p. 2005, Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>>
Acesso em: 25 Mai. 2017.

HAMDAN, A. C., Pereira, A. P. A., & Riechi, T. I. J. S. (2011). **Avaliação e reabilitação neuropsicológica: Desenvolvimento histórico e perspectivas atuais**. *Interação em Psicologia*, 15(n. especial), 47-58.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: AutoresAssociados, 2004.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, 2, p. 217-250, 1943.

KANNER, L. **Follow-up Study of Eleven Autistic Children**, Originally Reported in 1943. 119-145, 1971.

KNAPP, P.; BECK, A. T. **Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(2), 2011, S54-64. Disponível em: .
Acesso em: 20 out. 2018.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatria**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.Php?Script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 Fev. 2017.

IAMAMOTO, Marilda. **As Dimensões Ético-políticas e Teóricometodológicas no Serviço Social Contemporâneo**. Rio de Janeiro: 2008.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista**. Bauru, USC, 1992. (Cadernos de divulgação cultural).

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 5ª ed. Campinas, SP, Papyrus, 2005.

LUCAS, Adrienne. **Porque a psicoterapia de base analítica está indicada para o tratamento dos transtornos autísticos**. Disponível em:
<http://universoautismo.blogspot.com.br/2012/12/innover-porque-psicoterapia-de->

base.html#.WOhR6txhnlU/ Acesso em: 07 Abr. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (2001). **A educação especial no brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em: 07 Mai. 2017.

MARQUES, R. (2002). **O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países**. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>> Acesso em: 07 Mai. 2017.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático**. 2ª ed. São Paulo, Corde, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENEZES, C. G. L.; PERISSINOTO, J. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, v.20, n.4, p.273-278, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 07 de Abr.2017.

MACHADO, M. G. et al. **Alterações anátomo-funcionais do sistema nervoso central no transtorno autístico: um estudo com RNM e SPECT**. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 61, n. 4, p. 957-961, dez. 2003

MOURA, Paula J.; SATO, Fabio; MERCADANTE, Marcos T. **“Bases Neurobiológicas do Autismo: Enfoque no domínio da sociabilidade”** in Caderno de PósGraduação em Distúrbios do Desenvolvimento. 2005. Disponível em: Acesso em: 8 maio 2011.

MARCUS, L. M. & Palmer, A. (2010). **Families of children with Autism: what educational professionals should know**. Prufrock Press.

MONNERAT, Leila Schuindt. **Síndrome de Rett: o que é, causas, sintomas, pesquisas**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/rett/>> Acesso em: 03 Abr.2017.

MORAIS, Ana Paula Oliveira de; ANJOS, Jaqueline Maria dos. **Educação Especial: Autismo no Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Casimiro de Abreu**. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/educacaoespecialautismoensinofundamentaliescolaestadual.htm>>. Acesso em: 22 Abr. 2017.

MARTINS, B. A. Contribuições da psicopedagogia institucional à inclusão da criança com deficiência na escola regular. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 7, 2011, Londrina – Pr. Anais...Londrina – Pr, 2011. p. 1-9. 21

MARQUES, A., Tardivo, L. S. L. P. C., Silva, M. C. V. M., & Tosi, S. M. V. D. (2013). CAT-A: Teste de apercepção infantil: figuras de animais. São Paulo: Vetor.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil** : Porto Alegre, RS, Artmed, 2002.

NETO, Mário Rodrigues Lousã. **TDAH ao longo da vida**. 2010. Editora – Artmed – São Paulo – SP

NOTTOHM, Ellen. **Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse**. Disponível em: <<http://www.ellennotbohm.com/article-translations/dez-coisas-que-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/>> Acesso em: 27 Mar. 2017.

OLIVEIRA, R., Rosa, H. R., & Alves, I. C. B. (2000). R-2: **Teste Não Verbal de Inteligência para crianças**. São Paulo: Vetor.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.

PINTO, Marly Rondan. **Formação e Aprendizagem no Espaço Lúdico**. 2ª Edição, 2003 – Editora A&C- Artes e Ciências Editora LTDA – SP

PIETROBON, Cláudia. **Fonoaudiologia no Autismo**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/desvendandooautismo/fonoaudiologia-ou-terapia-da-fala/> Acesso em: 06 Abr. 2017.

PEREIRA, F. (1996). **As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias**. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

PEREIRA, M. C. (2005). **Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento**. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora Instituto de Ciências Exatas, Minas Gerais, 2011.

RODRÍGUEZ-BARRIONUEVO, A. C.; RODRÍGUEZ-VIVES, M. A. **Diagnóstico Clínico del Autismo**. Revista de Neurologia, 34 (supl. 1), p. S72-S77, 2002.
RAPIN,Isabele. **Autismo**.2009 EditoraAtmed – São Paulo SP

ROSSINI, Maria Augusta. **Pedagogia Afetiva**. Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=ZpCqhQ1HfT0> Acessado em 27 MAIO 2020

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, Clarice Lúcia. **Matemática**: O Processo De Ensino- Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a32/>> Acesso em: 01 Jun.2017.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo (Primeira Parte)**. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo-primeira-parte/>>. Acesso em: 05 Mar. 2017.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; e colaboradores. **Mundo Singular**. 1ª ed. São Paulo, SP, Objetiva, 2012.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão**: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n.13, p. 135-153, 2009.

SOUSA, Samara. **Significado dos símbolos que representam o autismo**. Disponível em: <<https://autismoeterapeuta.com.br/significado-dos-simbolos-que-representam-o-autismo/>> Acesso em: 22 Mai. 2017.

STAINBACK, Suzan & STAINBACK, Willian. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo, RS, Oikos, 2010 (Cadernos pandorga de autismo, vol. 1).

STONE, M. H. **A cura da mente**: a História da psiquiatria da antiguidade até o presente. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.'

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 11. Jun. 2017.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

WING, L. ; GOULD, J.(1979) - "**Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children**. Epidemiology and classification."Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-29.

RAPIN,Isabele. **Autismo**.2009 EditoraAtmed – São Paulo SP

RUBINSTEIN, Edith. **A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo**. In **SCOZ, Beatriz Judith Lima (et al). Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, cap. 1

RIBEIRO, Luis Roberto de C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior.** 2008. Editora – EdUFSCAR – São Carlos – SP.

TODD, R. D. (2000). **Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: are we ready for molecular genetic studies? American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric genetics),** 36,(3), 241-243.

WILLHELM, Alice Rodrigues; FORTES, Paula Madeira; PERGHER Giovanni Kuckartz. **Perspectivas atuais da terapia cognitivo-comportamental no tratamento dos transtornos alimentares: uma revisão sistemática.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, XVII (2), 2015, pp. 52 – 65.

ZANATA, Camila. TREVISO, Vanessa Cristina. **Inclusão Escolar, Conquistas e Desafios.** 2016. Editora Canadá. São Paulo - SP

ZANIOLLO, Leandro Osni. DALL'ACQUA, Maria Júlia C..**Inclusão Escolar pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.**2012 – Editora Paco Editorial