

Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores
e facilitadores

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores
e facilitadores

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Compreendendo o processo de inclusão: limitadores e facilitadores

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Bruno Oliveira

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Edwaldo Costa

Suélen Keiko Hara Takahama

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C737 Compreendendo o processo de inclusão: limitadores e facilitadores / Organizadores Edwaldo Costa, Suélen Keiko Hara Takahama. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-618-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.185211811>

1. Inclusão. I. Costa, Edwaldo (Organizador). II. Takahama, Suélen Keiko Hara (Organizadora). III. Título. CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Este e-book lança um olhar para a Educação Inclusiva, mais especificamente sobre limitadores e facilitadores. Os textos que o compõem são reflexões que visam compreender os contornos que a Educação e seus componentes estabelecem entre si e com outras tessituras sociais. Trata-se, portanto, de uma necessária atitude crítica diante do campo em toda a sua complexidade, para mirar suas reconfigurações, seus atravessamentos e os sentidos que os fatos educacionais produzem na contemporaneidade.






Os capítulos analisam uma pluralidade de questões, apresentando problemas de pesquisas que abrangem: a educação inclusiva em um processo de formação continuada do ensino fundamental, o uso da língua de sinais como comunicação, acessibilidade na escola, a inclusão da criança autista em sala de aula e a educação inclusiva durante a pandemia de Covid-19.

Um dos objetivos deste e-book é propor análises e fomentar discussões sobre a educação a partir de diferentes pontos de vista: político, social, filosófico e literário. Como toda obra coletiva, esta também precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, temas, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa.

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO	
Suellen Natali Azevedo Rocha	
Tatiane da Silva Ortellado	
Sara Souza Batista	
Eleandra Neri Leite	
Dulcineide Domitila Junglos	
Adriana Silveira Monteiro Rodrigues	
Luciana Silveira Monteiro	
Rosilda Silveira Monteiro	
Jane Silvia Chaquime Pizato	
Maria Madalena Freitas Barbosa	
Luci Almeida Da Silva	
Sonia Maria Gomes da Silva Rodrigues	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118111	
CAPÍTULO 2	13
ACESSIBILIDADE NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gislaine Ferreira Menino-Mencia	
Maria de Fátima Belancieri	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118112	
CAPÍTULO 3	24
APRAXIA: O USO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	
Patrícia de Oliveira Neiva Miguel	
Rosângela Lopes Borges	
Kássia Mariano de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118113	
CAPÍTULO 4	32
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Rosimeire Ferreira Diniz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118114	
CAPÍTULO 5	48
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	
Edwaldo Costa	
Suélen Keiko Hara Takahama	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118115	
SOBRE OS ORGANIZADORES	61
ÍNDICE REMISSIVO	62

CAPÍTULO 1

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 07/08/2021

Maria Madalena Freitas Barbosa

Universidade Federal Naviraí
Naviraí -MS

Luci Almeida Da Silva

Universidade Nove de Julho.uninove
Polo Japorã - MS

Sonia Maria Gomes da Silva Rodrigues

Faculdades Integradas de Naviraí. Finav
Naviraí

Suellen Natali Azevedo Rocha

Universidade Anhanguera Uniderp
Naviraí- MS

Tatiane da Silva Ortellado

Universidade Anhanguera Uniderp
Campo Grande - MS

Sara Souza Batista

Faculdade de Administração De Fátima do Sul
Fafs
Fátima do Sul- MS

Eleandra Neri Leite

Fiam-Faculdades Integradas de Amambai
Amambai MS

Dulcineide Domitila Junglos

Universidade Anhanguera Uniperp
Naviraí – MS

Adriana Silveira Monteiro Rodrigues

Universidade Anhanguera Uniperp
Naviraí - MS

Luciana Silveira Monteiro

Universidade Anhanguera Uniperp
Naviraí- MS

Rosilda Silveira Monteiro

Universidade Anhanguera Uniperp
Naviraí –MS

Jane Silvia Chaquime Pizato

Faculdades Integradas de Naviraí Finav
Naviraí - MS

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido como requisito do curso de Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Deficiências, pelo Instituto Rhema, tendo como objetivo compreender como acontece a inclusão de um autista em sala de aula comum, tendo em vista a política nacional de inclusão escolar, caracterizando e explicitando a relação pedagógica que pode ser estabelecida com os mesmos mediante alguns recursos e estratégias de ensino. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, onde ocorreram durante todo período levantamentos bibliográficos e uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários semiestruturados para professora e estagiária de uma sala de aula comum, onde há uma aluna autista matriculada, na educação infantil no município de Naviraí-MS.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Comunicação. Inclusão. Metodologias. Ensino.

THE INCLUSION OF THE AUTISTIC CHILD IN THE CLASSROOM: A CASE STUDY

ABSTRACT: This article was developed as a requirement of the Graduate Course in Inclusive Special Education with Emphasis on Disabilities, by the Rhema Institute, aiming to understand how the inclusion of an autistic person in a common classroom, in view of the national policy of inclusion school, characterizing and explaining the pedagogical relationship that can be established with them through some resources and teaching strategies. A qualitative research was carried out, where bibliographical surveys and field research were carried out during the whole period, with the application of semistructured questionnaires for teacher and trainee from a common classroom, where there is a autistic student enrolled in early childhood education in the municipality of Naviraí- MS.

KEYWORDS: Autism. Communication. Inclusion. Methodologies. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de mostrar como pode ser realizado o trabalho mediante o TEA – Transtorno do Espectro Autista, com enfoque particularmente na questão da comunicação. Nesse sentido, busca-se compreender como acontece a comunicação de um autista em sala de aula comum tendo em vista a política nacional de inclusão escolar. (BRASIL; 2008)

O objetivo geral da pesquisa é compreender como acontece a comunicação de um autista em sala de aula comum e os objetivos específicos são: compreender o que é TEA e suas principais manifestações; entender o processo escolar de alunos dentro do TEA; identificar e analisar os recursos didáticos, estratégias, instrumentos, sistemas e/ou metodologias que podem ser empregados pelos professores na sala de aula comum para a comunicação e interação com o aluno com TEA.

A pesquisadora acredita que o estudo deste tema seja de total relevância para estudos posteriores e para sua própria formação, levando em consideração que o autismo é um assunto da atualidade e que pode nos trazer um rico conhecimento que auxiliará o trabalho em sala de aula.

Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, e também uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários possibilitando à pesquisadora compreender as diferentes determinações e metodologias disponíveis para auxílio deste aluno em sala de aula, auxiliando em seu desenvolvimento e aprendizagem. Durante toda pesquisa, realizaram-se levantamentos bibliográficos acerca do tema, para uma melhor compreensão das diversas abordagens.

2 | DESENVOLVIMENTO

A apresentação do referencial teórico da pesquisa foi organizada a partir de três categorias de estudo, que permitiram compreender mais sobre: o que é o autismo e suas

principais manifestações; as metodologias e sistemas de comunicação e o processo de inclusão escolar dos alunos com autismo.

2.1 O que é o autismo e suas principais manifestações

O autismo segundo Mello (2007), se define como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano, como áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Cunha (2010) comenta que o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Belisário Filho e Cunha (2010) relatam que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, um psiquiatra suíço, para designar a perda de contato com a realidade e a conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Dessa maneira, é citado pelos autores (CUNHA, 2010; BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010;) que os primeiros estudos acerca do tema foram realizados em 1943, pelo médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América, Leo Kanner, que observou onze crianças que passaram por sua consulta. E com os resultados dessas observações, escreveu o artigo “Os Transtornos Autistas do Contato afetivo”.

Cunha (2010) explica ainda que Kanner denominou o autismo primeiramente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Isto deveu-se exclusivamente à observação clínica daquelas onze crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria infantil. Isto é, Kanner, a partir deste estudo realizado, definiu o autismo como uma patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida.

No ano seguinte à publicação de Kanner, o pediatra vienense Hans Asperger, em 1944, publicou suas observações, nas quais descrevia casos de várias crianças vistas e atendidas por ele. Asperger não conhecia o trabalho de Kanner e descobriu o autismo de forma independente, publicando então “A Psicopatia autista na infância”, em que as definições apresentavam semelhanças e diferenças das observações de Kanner. Cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional das crianças observadas, e nos estudos de Kanner este aspecto não era pauta. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA 2010).

Baptista e Bosa (2002) relatam que Kanner e Asperger usaram o termo autismo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social das crianças por eles observadas. Ambos identificaram um comportamento que era mais do que uma simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracterizado, principalmente, pela dificuldade em manter um contato afetivo com as pessoas a sua volta, de modo espontâneo e recíproco.

Dado este primeiro momento de estudo sobre o autismo começaram a surgir então às várias hipóteses sobre sua descrição e por que ele seria causado. Na década de 1960 ele foi considerado como um transtorno emocional, que seria causado pela falta de afeto

de pais e mães, mais especificamente das mães, o que gerou o termo “mãe geladeira”. Acreditava-se que essas mães não tinham afetividade para com seus filhos, o que lhes causava alterações graves no desenvolvimento. Esta hipótese veio posteriormente se mostrar falsa diante da falta de comprovação, já que ela teria sido baseada somente nas observações realizadas e nas descrições dos casos (BELISÁRIO;CUNHA, 2010; CUNHA, 2010).

Os estudos sobre o autismo, com o passar dos anos, foram tomando outros rumos e pesquisadores chegaram a outras conclusões diferentes das mencionadas anteriormente:

Retomando a questão do conceito de autismo, verifica-se na história uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como uma forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID 10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 28).

Mello (2007) ressalta que as causas do autismo ainda não foram conclusivamente conhecidas. Pode-se dizer que ele tem origem devido a anormalidades em alguma parte do cérebro, o que ainda não foi definido de forma conclusiva e que provavelmente seja de origem genética, admitindo-se ainda que possa estar relacionado a fatos ocorridos durante a gestação da criança ou até mesmo no momento do parto, já que, segundo a autora, o autismo pode manifestar-se também desde os primeiros dias de vida.

O autismo pode se manifestar de diversas formas e possuir diversas características e diferenças entre si. Para Belisário Filho e Cunha (2010), as principais características do autismo são no desenvolvimento da interação social e comunicação podendo haver atraso ou ausência da linguagem, e até mesmo se a criança chegar a falar pode haver uma dificuldade em entender o que ela fala, pois a fala terá um timbre, uma entonação e velocidade não habituais.

Cunha (2010) afirma a ideia de que a área mais afetada no autismo é a comunicação. Segundo o autor a comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança autista tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada.

Lampreia (2004) acredita que o autismo pode ter várias definições e características. Podemos encontrar como sendo autistas crianças que adquiriram a fala e outras não, crianças que mantêm pouco ou nenhum contato social, crianças com diagnóstico de

autismo e também com deficiência intelectual e outras com nível de desenvolvimento adequado a sua idade. Isso nos leva a pensar que estamos lidando com várias crianças que possam ter este transtorno e não estamos sabendo como lidar com elas, já que a cada uma cabe um tipo de atendimento específico.

Ainda podem existir casos de crianças que manifestam a linguagem verbal, mas simplesmente repetindo o que lhes foi dito, o que é chamado de ecolalia imediata, outras podem repetir frases ouvidas há horas ou dias atrás, o que é chamado de ecolalia tardia. Esses casos são comuns entre crianças que têm autismo e são inteligentes, podendo elas repetir até mesmo frases devidamente adequadas ao contexto de uma conversa, mas geralmente o tom de voz soa estranho e pedante (MELLO, 2007).

2.2 As metodologias e sistemas de comunicação

O autismo apresenta uma multiplicidade de fatores e manifestações diferentes de um caso para outro. Isso dificulta um consenso entre as abordagens de educação e atendimento, ou seja, não existe um só método para se trabalhar com autista e sim vários. Estes são chamados de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

O primeiro método a ser definido é o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), ou, Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbio correlatados da comunicação (MELLO; 2007). É definido por Cunha (2010, p.73):

O TEACCH foi desenvolvido na década de 60 nos Estados Unidos e é atualmente muito utilizado em várias partes do mundo. O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser em grande parte do seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele.

Podemos relatar ainda o método *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou, Análise aplicada do comportamento (MELLO; 2007). Segundo Cunha (2010, p.74):

O método ABA visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados [...]

Nos casos em que o autista não apresenta nenhum tipo de comunicação, ou sua baixa eficiência temos o sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS), ou, Sistema de Comunicação mediante troca de figuras (MELLO; 2007). De acordo com Cunha

(2010, p.75):

[...] o PECS procura estimular o aprendiz a comunica-se pela percepção de que ele pode conseguir mais rapidamente as coisas que deseja, utilizando figuras. Este sistema, por usar apenas cartões, não demanda materiais muito caros e pode ser aplicado em qualquer lugar na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescente que não falam.

Todos os métodos aqui apresentados por ser utilizados nas escolas ou até mesmo em casa, onde houver uma criança autista, pois, todos eles trabalham basicamente com troca de figuras, e isso torna-se muito interessante e estimulante para criança.

2.3 O processo de inclusão escolar dos alunos com autismo

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns tem como marco principal a Declaração de Salamanca, que foi instituída na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994. Assim, toda criança tem direito à educação, nenhuma criança é igual a outra, ou seja, cada uma possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Desse modo, todas devem ser atendidas no espaço escolar, e as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ser acomodadas na escola com uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a suas necessidades. (UNESCO, 1994)

Historicamente, podemos observar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares vem acontecendo de forma gradativa, porém, vale ressaltar que nossa educação não foi sempre inclusiva, ela se tornou. Como afirma Kassar (2011, p.76):

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impõe a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente.

Segundo Melo, Lira e Fación (2009), o censo escolar de 2002 demonstrou que o número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular teria aumentado aproximadamente 150%, mas, mesmo com esse aumento, não se pode dizer que estes alunos estariam devidamente incluídos, pois quando são analisadas as condições da escola para recebimento desses alunos, encontra-se uma escolarização insuficiente e precária, ou seja, as escolas não possuem condições físicas e profissionais para tal inclusão.

Belisário Filho e Cunha (2010) relatam, em seu texto, que as primeiras intervenções educacionais para autistas aconteceram em ambientes de educação artificiais, onde eles eram atendidos sozinhos ou com outra criança com o mesmo tipo de transtorno, pois achavam que, assim, a estavam protegendo. Isso vinha desde a própria família da criança que se sentia “culpada” por algo que nem sabia certamente como ocorria, por que ocorria, mas tinham essa impressão, de que a culpa seria sua perante os primeiros estudos, já que

os relatos eram de que a criança adquiria o autismo devido à falta de carinho e afeto dos pais.

A inclusão do aluno autista ou de qualquer outro com necessidades educativas especiais vai depender muito do ambiente onde ele estiver inserido, pois ainda hoje há muitos professores, coordenadores que não aceitam alunos com tais especificidades.

3 | RESULTADOS

A metodologia escolhida para o realização deste artigo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação e se estabelece como sendo uma pesquisa de campo de caráter descritivo-analítico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A opção por essa abordagem metodológica deu-se devido ao conhecimento da realidade que buscávamos reconhecer mediante a aplicação de questionários para a professora e estagiária.

A coleta de dados foi realizada após uma breve investigação sobre as instituições na rede municipal de ensino que tinham alunos autistas matriculados nas séries iniciais. Passado esse momento foi verificado que uma instituição possuía uma aluna autista e a mesma tinha uma estagiária que a acompanhava no dia a dia. Durante toda elaboração do artigo recorreremos a leituras pertinentes ao tema e que puderam enriquecer o desenvolvimento do trabalho.

Depois de uma conversa com professora e estagiária e após ambas aceitarem participar, foi entregue as mesmas um questionário para que respondessem e posteriormente retornaria para buscá-lo, as colaboradoras responderam na mesma semana e começamos então a trabalhar a análise dos dados obtidos. A professora da aluna, trabalha na rede municipal há 15 anos e aqui será mencionada como “professora A”, a estagiária esta cursando o quinto semestre do curso de pedagogia e trabalha com a aluna desde o ano de 2017, aqui será mencionada como “estagiária A”.

Ao analisar os dados coletados com os questionários e obtidos com os levantamentos bibliográficos realizados, ficou explícito à pesquisadora que para se trabalhar o aprendizado da aluna, por parte da professora regente e da estagiária, seria imprescindível que as ambas as profissionais estivessem preparadas, instruídas sobre como atuar com a aluna. Diante da proposta de inclusão escolar, torna-se necessário que o professor disponha de uma série de condições educativas e de um ambiente preparado para educar. (CUNHA, 2010)

Todavia, contata-se que tais condições não são asseguradas aos docentes, pois quando perguntado a elas se receberam alguma preparação, ou se possuíam alguma formação na área para trabalhar com aluna, responderam que:

Passei a me preocupar em ler um pouquinho depois que eu comecei a trabalhar com ela na sala de aula, ainda sei bem pouco, ainda tô tentando buscar algumas atividades que possa trabalhar paralelo [...] (Professora A).

[...] eu conheci mesmo sobre o autismo depois que eu comecei a trabalhar com ela, mas eu não sabia nada, não tinha informação nenhuma, currículo nenhum sobre o tema, sobre uma criança autista, então não tinha bagagem nenhuma, eu comecei a trabalhar com ela sem saber [...] (Estagiária A).

Podemos perceber mediante a fala de ambas que não receberam uma formação ou instrução para trabalhar com a aluna, e isso se torna um erro muito grave por parte das pessoas responsáveis pela contratação de professores, deveriam ao menos ter por mais simples que fosse um curso para que houvesse uma introdução das características do autismo, as principais manifestações e as possíveis estratégias de intervenção.

Quanto às estratégias praticadas pela professora regente e a estagiária da aluna autista, pode-se perceber que ambas, mesmo dizendo que após começarem a trabalhar com a aluna estudaram sobre essa condição humana, ainda não fazem uso de nenhum tipo específico de recurso para que possa haver entre elas uma comunicação ou interação. Trabalham com a aluna da mesma forma que trabalham com o restante da sala. Segundo elas, a própria aluna não aceita que se trabalhem métodos diferentes com ela:

[...] ela não permite! não permite! você vai conversar com ela, aí as vezes ela te dá abertura, outra hora só o fato de você tocar nela, ela fala "sai" [...] Pelo fato de ter a estagiária, ela já trabalha com ela, então eu falo no geral com todo mundo, e aí, para trabalhar a atividade a parte é mais a menina [...] (Professora A).

[...] eu já tentei trazer atividades para ela diferente, que eles falam que é bom, que o aluno autista desenvolve melhor, só que ela não reagiu muito bem, porque é diferente dos outros alunos, ela não aceita [...] então eu já tentei dessa forma, mas ainda eu não consegui bons resultados com ela, assim dessa forma trazendo atividades para ela diferente (Estagiária A).

Analisando os questionários, quanto a pergunta sobre a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, percebe-se que a professora A afirma que não há uma relação pedagógica entre ela e a aluna, mas, de acordo com Cunha (2010), o professor precisa estabelecer uma relação pedagógica com seu aluno, e para tanto, primeiramente deve estabelecer uma relação afetiva, que se inicia quando o professor começa a tentar um contato visual com esse aluno, contato esse que segundo o autor não é impossível, pois se o professor se abaixar e ficar na sua estatura, chamando-o pelo nome, é possível que este aluno o veja, e isso é muito significativo.

Seguindo com a fala da professora A, nota-se que ela não procura manter esse contato com sua aluna, pois, na resposta ao questionário, ela relata que não possui contato visual ou relação pedagógica com a aluna:

Eu acho assim ainda bem difícil, não sei se pelo fato de estar no início, da uma impressão assim, que a gente enquanto professor, tá fazendo o mínimo[...] eu acho que é tanto pedagógica quanto de relacionamento, ainda, pelo fato ainda dela não permitir, e aí como diz a mãe dela, "não adianta tentar esse contato ainda com ela assim muito, que aí o negócio é ela te botar de lado. Então você tem que ir aos poucos conquistando ela (professora A).

Já na fala da estagiária E nota-se um maior contato com a aluna, um contato que não começou de um dia para outro, e que está previsto segundo Cunha (2010), onde o autor ressalta que os resultados com alunos autistas não acontecem de maneira rápida como esperamos, geralmente é dia após dia, e isso a estagiária E relata em sua resposta que:

[...] eu comecei a trabalhar com ela assim mais calma, conversar com ela, mesmo sabendo que as vezes não funciona, eu falo com ela mais calma, só que não é um resultado que vem de um dia ou de uma semana não, por que eu estou com ela fez um ano, e desse um ano, agora que eu estou conseguindo que ela me escute, quando eu falo com ela, "G, não faz isso!", ela levanta e vem, para de fazer o o que ela estava fazendo, porque demorou muito para ela começar a me escutar(Estagiaria A).

No que se refere à concepção do professor acerca da inclusão é importante ressaltar que ele precisa primeiramente acreditar que isso é possível, precisa ter paciência, dedicação, conhecimento dentre outras habilidades para realizar seu trabalho. Baptista e Bosa (2002, p. 74) alertam para o fato de que:

O ensinante sente dentro de si um desespero que fica nomeado como angústia. Mas uma angústia muito específica. Medo e sensação de impotência diante da tarefa que lhe foi imposta: a inclusão do aprendente novo na sala de aula. Sua compreensão da situação o faz exigir um conhecimento um saber sobre como lidar com esse desafio. Ou seja, como, na prática, receber esse novo aprendente, como integrá-lo à sala de aula e, sobretudo, como transmitir a ele -ou pelo menos tentar- o que se transmite com inúmeras dificuldades aos aprendentes antigos.

Mas é evidente que essa dedicação e crença por parte do professor terá que ser estimulada por meio de cursos de aperfeiçoamento, materiais didáticos próprios para realizar o trabalho com a aluna, Silveira, Enumo e Rosa (2012), relatam que em sua pesquisa ficou apontado por professores da área de educação especial, que as principais dificuldades para efetivação dos princípios inclusivos são "[...] A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo [...]".

Na análise da resposta da professora A sobre a concepção da inclusão, pode-se perceber que ela considera tal prática importante, mas não acredita que isso aconteça, de fato, na sala de aula, que seja algo real. A pesquisadora acredita que essa concepção advém do fato de ela sentir-se frustrada enquanto professora, pois relata exatamente o que os autores acima citados alertaram:

Importante eu acho que é pelo fato de estar convivendo com outras crianças, né, ditas normais, eu acho isso muito importante. Mas por um outro lado a gente enquanto professor, se sente assim meio frustrado, porque você vê que o rendimento dela, não é, que nem agora, é praticamente a ultima fase dela na educação infantil, aí, a gente já fica preocupado, como que vai ser o ano que vem, vai dar a impressão assim, que vai chegar o ano que vem, e ai o professor vai ficar: "nossa! Não aprendeu praticamente nada!" (professora A).

Já a estagiária traz em sua resposta uma crença maior sobre as possibilidades de inclusão, talvez por estar entrando na profissão agora, o fato é que ela fala com mais convicção sobre o assunto no momento em que menciona que:

Eu acho que a inclusão pode ocorrer sim, já está ocorrendo na verdade, temos que acreditar mais nela e fazer nossa parte para que aconteça verdadeiramente, acreditando principalmente no potencial dos alunos. (estagiária A)

A professora não acredita, por que talvez já esteja há alguns anos trabalhando na área e certamente já viu muitos alunos que precisavam de ajuda e não podia ajudar para que essa realidade fosse mudada, todos devemos acreditar na inclusão e trabalhar para que ela ocorra.

4 | CONCLUSÕES

Considerando o propósito deste trabalho, que era compreender como acontece a inclusão de um autista em sala de aula comum, podemos dizer que, segundo as percepções da professora e da estagiária, relatadas nos questionários, a comunicação com a aluna ocorre de modo superficial e com pouca frequência, deste modo podemos dizer que ainda não há uma verdadeira inclusão.

Não podemos deixar de ressaltar que a falta desta comunicação vem primeiramente do fato de que as professoras não possuem uma formação adequada. Desse modo, não conseguem trabalhar com a aluna. A ao que podemos entender de acordo com as respostas das colaboradoras, a aluna autista está na sala de aula comum, mas ainda é segregada, sendo atendida somente pela estagiária no momento em que ambas acreditam ser necessário. A professora, por sua vez, não se dirige à aluna, porque, no seu entender, elas ainda não têm intimidade. Vale ressaltar, porém, que a estagiária ainda está em processo de formação universitária, de modo que, pela sua condição de estudante universitária, ainda não domina os requisitos necessários para mediar o processo de desenvolvimento psicossocial e cognitivo da aluna, que provavelmente possua muitas necessidades específicas que não poderiam ser sanadas sem que houvesse um conhecimento maior sobre seu caso.

Diante do exposto, pode-se afirmar que um dos maiores problemas de se trabalhar com um estudante autista é a falta de (in) formação. Vontade de ajudar e de estabelecer a comunicação até existem; no entanto, neste caso específico, nem a professora, nem a estagiária possuem estímulo ou colaboração da escola ou dos órgãos públicos para repensar e (re) organizar sua práxis pedagógica diante da inclusão escolar.

Por fim, cumpre salientar que se apresentou, neste trabalho, a pesquisa de um único caso, que pode ser ou não isolado. Pode haver na rede outros alunos com autismo que consigam estabelecer relações com seus professores e com estagiários que os

acompanhem. Por isso, torna-se necessário aprofundar e ampliar as reflexões aqui apresentadas em estudos posteriores, com maior abrangência, ao mesmo tempo em que também se torna imprescindível pensar estratégias para assegurar a quaisquer estudantes condições para o pleno desenvolvimento, ainda que se trate de um “caso” em particular.

Afinal, o mote da inclusão escolar é garantir a todos, indistintamente, não apenas o acesso formal à escola, mas, sobretudo, a permanência e a participação nesse espaço institucional. E isso significa dar vez e voz também aos alunos com autismo.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Secretaria da Educação, Fascículo 9, 2010.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-19.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.21-39.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008b: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007> Acesso em 10 ago. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTRO, Ruth C. M; FACION, José Raimundo. A formação de professores. In: FACION, José Raimundo. (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, lbpex,2009, p.166-216.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas,2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n.41, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>> Acesso em 20 ago.2018.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 17, n. 1, 2004 . Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>> Acesso em 20 set. 2018.

LEVY, Gisele C. T. M; FACION, José Raimundo. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, lbpex, 2009, p.140-163.

LÓPEZ, Pilar Sánchez. O autismo. In: ROYO, Maria Ángeles Lou; URQUÍZAR, Natividad López. (Org). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 241-279.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Sandra Cordeiro; LIRA, Solange Maria; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo. (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2009, p.54-75.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático**.6. ed. Brasília: CORDE, 2007.

MELLO, Ana Maria S. Ros. (Org). Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. 2. ed. Revista Brasília: MEC/Seesp, 2003. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000436.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

MIZEL, Tâhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange communication system (PECS) Para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.19, n.4, p.623-636, 2013.

PAN, Miriam Aparecida G. Souza. A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, José Raimundo. (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2009, p.78-138.

RIVERO, C. M. L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação-caminhos para uma síntese. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo; Bauru. **Anais...** São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa: Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Não paginado. Disponível em:<<http://WWW.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/mr2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.4, dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>> Acesso em 01 de set. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e praticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em:<<http://portal.Mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 set. 2018.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista Socerj**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 22 julh. 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade na escola 13, 17, 23
Alunos com necessidades especiais 32, 55, 56
Apraxia 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
Apraxia da fala 24, 27, 28, 29, 30
Associação Brasileira de Normas Técnicas-NBR 9050 13, 17

B

Banheiro adaptado 13, 19, 20

C

Comunicação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 16, 17, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 48, 49, 61
Comunicação alternativa 5, 24, 26, 28, 29, 30
Comunicação alternativa e ampliada 5
Comunicação aumentativa alternativa 24, 25, 28, 30
Covid-19 48, 49, 50, 53, 58, 59, 60
Criança autista 1, 4, 6, 8
Crianças 3, 4, 5, 6, 9, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 52, 53

D

Deficiência física 13, 18, 20, 23, 55

E

EAD 49
Educação 1, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61
Educação a distância 24
Educação especial 1, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 33, 48, 57, 59, 60, 61
Educação inclusiva 11, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58
Ensino 1, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
Ensino fundamental 13, 17, 20, 23, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 42, 44, 45, 46
Ensino remoto 48, 50
Estratégias de ensino 1
Estudantes 11, 13, 18, 20, 21, 23, 28, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

F

Facilitadores 16, 21, 27, 31, 51, 56

Formação continuada 17, 21, 22, 23, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 45, 46, 59

Frutal-MG 37

H

Habilidades 5, 9, 29, 51, 58

I

Inclusão 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 29, 33, 34, 35, 39, 41, 42, 44, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Instrumentos 2, 15, 16, 22, 27, 28, 30, 31, 37, 38, 44

Interação social 3, 4

L

LDB 33, 35, 42

LIBRAS 18, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 61

Língua de sinais 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

Linguagem verbal 5

M

Metodologias de ensino 53

Mobilidade reduzida 13, 16, 17, 18, 20

N

NBR 9050 13, 17, 18, 19, 22

P

Pandemia 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 60

Paulo Freire 32, 34, 36, 41

Percepção dos professores 13

Plataforma Moodle-AVA 13, 17

Política Nacional de Educação Especial 15, 22

Políticas de educação inclusiva 14

Processo de formação continuada 32, 59

Processo de inclusão 3, 6, 16, 54, 57

Professores 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59

S

Sala de aula 1, 2, 7, 9, 10, 28, 34, 37, 40, 55

T

TEA 2

Transtorno do espectro autista 2

Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores
e facilitadores

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores
e facilitadores

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora

Ano 2021