

# AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

**Theresinha Guimarães Miranda**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

## **Introdução**

O autismo, ou transtorno autista é o transtorno invasivo do desenvolvimento mais conhecido. Caracteriza-se por um prejuízo marcado e sustentado pela interação social, por distúrbios de comunicação e por padrões restritos e estereotipados de comportamentos e interesses. Para que se conclua esse diagnóstico, anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas (interação social, comunicação e comportamentos) devem estar presentes aos três anos (MARTINS, PREUSSLER e ZAVASCHI, 2002, p. 41).

Visto desta forma parece ser fácil definir e tratar sobre o autismo, mas este tema além de complexo suscita diferentes definições, interpretações, debates e ainda é cercado por desconhecimento, preconceitos e dúvidas. A definição citada acima, por exemplo, não é a única utilizada. Atualmente, o autismo é considerado uma síndrome<sup>1</sup> com etiologias múltiplas (ASSUMPÇÃO JUNIOR, 1995), figurando entre os dois sistemas de classificação de transtornos mentais e do comportamento, a saber: o CID 10 e o Diagnostic and Estatistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) com as diferenças e semelhanças nas definições, que serão relatadas a seguir.

O DSM-IV classifica o transtorno autista como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. E, de acordo com este sistema, as características essenciais do Transtorno Autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social, comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.

Já a Classificação Internacional de Doenças (CID 10) utiliza o termo autismo infantil e o considera como sendo um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo.

---

<sup>1</sup> De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra síndrome significa “estado mórbido caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas, e que pode ser produzido por mais de uma causa”.

Assim, observa-se que até os sistemas de classificação dos transtornos mentais e do comportamento apresentam certas divergências em relação às categorias em que o autismo deve ser incluído. No entanto, observa-se também que há certo consenso em relação aos sintomas que caracterizam o autismo, pois:

[...] tanto o CID 10 quanto o DSM-IV estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (BOSA, 2002, p. 28-29).

Sintomas já descritos por Kanner desde 1943 e compartilhados por outros estudiosos sobre o tema.

De acordo com autores como Bosa (2002) e Leboyer (1995), as taxas de prevalência do autismo apresentam uma variação que vai de 4 a 5 em cada 10 mil crianças da população em geral. No Brasil de acordo com dados da Associação Brasileira de Autismo (1997, *apud* BOSA, 2002, p. 31) “[...] calcula-se que existam aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo, se for considerado apenas a forma típica da síndrome”. No entanto, o número pode ser maior, pois há uma dificuldade de diagnóstico por parte das famílias mais pobres. Vasques (2003) aponta que nos Estados Unidos estima-se que a incidência do autismo seja de 10 a 15 crianças para cada 10.000 mil e que no Brasil a incidência pode ser semelhante.

Diante destas colocações é possível constatar a necessidade de discutir a temática da inclusão educacional de alunos com autismo, visto que as características apresentadas pelas pessoas com autismo diferem das apresentadas pela maioria da população e que muitas vezes se tornam em empecilho para que esse público seja incluído na escola regular. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre o atendimento educacional destinado as pessoas com autismo, bem como discutir sobre os desafios e as possibilidades de inclusão educacional dessas pessoas.

### **Um breve histórico sobre a escolarização das pessoas com autismo**

A literatura disponibiliza poucos dados a respeito do histórico da escolarização de pessoas com autismo, isto se deve em parte ao descobrimento recente desta síndrome. Pode-se inferir, no entanto, que grande parte dessas pessoas tenham sido diagnosticados, *a priori*, como deficientes mentais, passando por fases semelhantes

pelas quais passaram as demais pessoas com necessidades educacionais especiais - NEE, a saber: abandono, segregação, integração e diante do atual contexto, tentativas de inclusão.

Rivière (2004) ao tratar sobre a evolução histórica da atenção educativa aos alunos com autismo e outros transtornos profundos do desenvolvimento, dividiu tal evolução em três períodos. No primeiro período que vai de 1943 a 1963, segundo o autor predominaram as concepções psicodinâmicas (ou psicogênicas) que consideravam os comportamentos inadequados dos pais como causa do autismo. Para Rivière (2004, p. 236) tais concepções “[...] não facilitavam um enfoque educacional coerente do autismo”. Durante este período a preocupação maior era a de descobrir o que causava o autismo, sendo deixado de lado à busca por intervenções educativas.

Como não foi possível comprovar cientificamente a hipótese dos pais culpados, esta foi cedendo espaço aos indícios encontrados pela associação do autismo com transtornos neurobiológicos. Tais indícios coincidiram “[...] com a formulação de modelos explicativos do autismo que se baseavam na hipótese de que existe algum tipo de alteração cognitiva (mais do que afetiva) que explica as dificuldades de relação, linguagem, comunicação e flexibilidade mental” (RIVIÈRE, p. 236). E, ainda que não se tenha descoberto a causa de tal alteração cognitiva, as novas hipóteses contribuíram para mudar o tratamento dado ao transtorno.

Assim, no segundo período que vai de 1963 a 1983, a educação passou a ser concebida como o principal tratamento do autismo. A partir daí foram desenvolvidos procedimentos de modificação de conduta, terapias comportamentais e programas para ajudar as pessoas com autismo a se desenvolverem. Além disso, foram criadas escolas especializadas no atendimento de indivíduos com autismo, essas instituições eram fundadas e/ou patrocinadas por pais e familiares de pessoas com autismo (*op. cit.*).

Teve origem no referido período o Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação) – TEACCH. De acordo com Leon e Lewis (1995, p. 233) o TEACCH “[...] é um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico em uma prática predominantemente psicopedagógica”. Tal programa teve sua origem em 1966 nos Estados Unidos, na Universidade da Carolina do Norte, Escola de Medicina, por Dr. Eric Schopler e colaboradores, através de um projeto experimental de pesquisa. Esse projeto visava educar as crianças que possuíam autismo com a ajuda dos pais e questionava a prática

clínica da sociedade americana daquela época, postulando que o autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado pela psicanálise. Devido à eficácia do trabalho realizado, o projeto foi oficializado em 1972 (AMY, 2001; LEON e LEWIS, 1995).

Outro ponto a ressaltar sobre esse período é que no decorrer dos anos 60, os protestos de educadores, dos pais e pesquisadores foram escutados nos Estados Unidos e contribuíram para a formulação de uma lei que tornava obrigatória a educação para toda criança com deficiência. Na França, a lei de orientação de 30 de junho de 1975, a favor das pessoas com deficiência, traduzirá o mesmo pensamento. Esses protestos visaram também esvaziar a hipótese da origem adquirida do autismo infantil. O resultado benéfico desse movimento foi, além da educação obrigatória, permitir aos pais, antes culpados, se tornarem parte do projeto educativo dos seus filhos com autismo (*op. cit.*).

Rivière (2004) define o terceiro período da evolução histórica do atendimento educacional de pessoas com autismo como o “enfoque atual do autismo”, ressaltando que a principal mudança no enfoque geral do autismo está na sua consideração a partir de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento. Em relação à educação, o autor acrescenta que esta

[...] caracterizou-se por um estudo pragmático e natural, mais integrador e menos artificioso que nos anos anteriores, mais centrado na comunicação como núcleo essencial do desenvolvimento, mais respeitoso com os recursos e as capacidades das pessoas com autismo (RIVIÈRE, p. 237).

Atualmente, no Brasil e no mundo, as pessoas com autismo têm reconhecido, pelo menos legalmente, o direito a educação e a inclusão escolar. Contudo, a efetivação desse direito não é tão fácil, pois os comportamentos e características peculiares apresentados pelas pessoas com autismo influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causando insegurança nos professores e requerendo do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização. Entretanto, na maioria das vezes, os sistemas educativos se mostram incapazes de dar respostas adequadas às necessidades educacionais dessas pessoas.

Vale ressaltar que, como há uma enorme heterogeneidade dos quadros de autismo, ou seja, as pessoas com autismo apresentam características variadas, a depender da gravidade da síndrome e das oportunidades sociais e/ou educacionais

oferecidas, não há como estabelecer *a priori* um critério de escolarização. A opção educativa deve ser escolhida mediante uma avaliação cuidadosa, específica e concreta, visando o desenvolvimento do aluno, e não ser escolhida de forma arbitrária baseando-se somente no diagnóstico clínico, sendo mais importante conhecer o perfil de cada indivíduo. Essa opção educativa não precisa ser a mesma em todo período de escolarização da pessoa com autismo. Pois, segundo Rivière (2004, p. 249):

A solução escolar encontrada para uma criança em uma determinada fase de seu desenvolvimento não precisa ser permanente. Devem ser evitadas, porém, as mudanças frequentes. [...] A opção educativa encontrada em um determinado momento de desenvolvimento da criança não deve ser entendida como uma sentença para toda a vida escolar.

Apesar dessas considerações, acredita-se, neste trabalho, que grande parte dos alunos com autismo tem condições de estarem incluídos nas escolas regulares e se beneficiarem das interações sociais e das aprendizagens ocorridas nesses espaços. E, que a inclusão desses alunos não acontece, na maioria das vezes, por falta de conhecimento, por conta dos mitos e preconceitos que cercam a questão da deficiência e/ou diferença e por decisões arbitrárias baseadas no diagnóstico médico.

Verifica-se que no Brasil o atendimento educacional das pessoas com autismo e psicose foi historicamente oferecido pela educação especial<sup>2</sup>, em instituições especializadas. Essas instituições basearam-se durante muito tempo (algumas se baseiam até hoje) no modelo clínico médico da deficiência, que se centra no déficit do aluno. Nesse modelo, o trabalho escolar constitui-se na correção do déficit, sendo as dificuldades encontradas pelo aluno atribuídas a ele próprio, por conta da falta (VASQUES, 2003).

Beyer (2005, p. 91) acrescenta que nesse modelo

As propostas de atendimento escolar são definidas por orientação terapêutica. A escola indicada é a escola especial, preferencialmente uma escola com recursos na área terapêutica, com conseqüente enfraquecimento da ação pedagógica.

---

<sup>2</sup> Por educação especial, modalidade de educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O avanço do paradigma inclusivo no Brasil forneceu base para questionamentos acerca da escolarização de indivíduos com autismo e psicose. E, por conseguinte, esse movimento fez crescer o número por matrículas de tais indivíduos em escolas regulares, oferecendo suporte para se pensar na inclusão educacional de alunos com autismo (VASQUES, 2003). Contudo, a maioria desses alunos ainda está matriculada em escolas especiais e, ainda existem pessoas que não acreditam na possibilidade de inclusão escolar dessas pessoas.

### **Desafios e Possibilidades da Inclusão de alunos com Autismo**

A inclusão educacional é um tema complexo e bastante discutido. No entanto, parece que se está longe de um consenso. Algumas pessoas acreditam que a simples inserção do aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais - NEE na escola regular já se configura em inclusão, outros postulam que, a inclusão não se resume a matrícula na escola. Blanco e Glat (2007, p. 17) afirmam a esse respeito que:

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Adota-se neste trabalho a concepção de que a educação inclusiva não se limita à inserção do aluno na escola, mas implica em promover as condições necessárias para que os alunos com NEE tenham acessibilidade aos recursos, conhecimentos, espaços, dentre outros, disponibilizados as demais pessoas da comunidade escolar. Diante dessas colocações é possível constatar que a educação inclusiva requer um novo modelo de escola que: leve em conta as especificidades de seu alunado e priorize recursos e métodos de ensino eficazes e flexíveis. Uma escola organizada dessa maneira não vai beneficiar apenas alunos com necessidades educacionais especiais, mas todos os alunos e demais membros da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, considera-se viável a inclusão educacional de alunos com autismo. A inclusão precisa acontecer, pois, as pessoas com autismo têm garantido legalmente o direito de conviver em ambientes educacionais não segregados que contribuam para o seu desenvolvimento (BRASIL, 1996; 1999; 2001). Contudo, a

escola pública ou particular precisa estar preparada para receber e oferecer respostas educacionais adequadas a tais alunos, removendo barreiras que podem ser constituir em impedimentos para a permanência, aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Rivière (2004, p. 249) destaca alguns pontos que devem ser levados em consideração para lograr êxito na inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, dentre eles:

- São preferíveis as escolas de pequeno porte, com poucos alunos e que não exijam interações de grande complexidade social;
- Devem-se evitar as escolas excessivamente ruidosas e despersonalizadas;
- São preferíveis as escolas estruturadas com estilos didáticos diretivos e formas de organização que tornem previsível a jornada escolar;
- É imprescindível um compromisso efetivo do conjunto dos professores e dos professores concretos que atendem o aluno com autismo;
- É importante haver recursos complementares, professores especializados;
- É muito importante fornecer pistas (informações) aos colegas da criança com autismo para compreender e apoiar suas aprendizagens e relações.

Acrescentam-se ainda como pontos a serem considerados: importância de capacitar à comunidade escolar através de palestras e atividades de sensibilização antes da chegada e durante a permanência do aluno na escola. A necessidade do professor conhecer e adotar, se for necessário, sistemas de comunicação alternativa<sup>3</sup> para se comunicar com o aluno com autismo, se ele não fizer uso de linguagem oral e utilizar estratégias para prevenir condutas inadequadas ou direcionar o comportamento do aluno para outros comportamentos ou atividades (FERNANDES et al, 2007).

Contudo, a inclusão educacional não é uma tarefa fácil, pois, como já foi dito anteriormente, ela propõe uma modificação nos sistemas de ensino e na estrutura escolar, e mudar não é fácil, a mudança traz medo, gera insegurança, pois, ela implica sair de uma posição que já se está acostumado e ir rumo ao desconhecido. As escolas já estão acostumadas a certa previsibilidade, a padrões estabelecidos. Já estão acostumadas a terem turmas supostamente homogêneas, com alunos que tenham um mesmo nível de aprendizagem, a saber lidar e ter respostas para todas as questões.

---

<sup>3</sup> “A comunicação alternativa faz uso de símbolos que têm como base as questões concretas do cotidiano que a pessoa utilizará. Com esses são formadas pranchas de comunicação que serão gradativamente incorporadas ao repertório do aluno” (FERNANDES e outras, 2007, p. 163). Tais sistemas são eficazes para o estabelecimento da comunicação.

A proposta da inclusão é ainda mais quando se trata da inclusão de alunos com autismo ou com outros transtornos globais do desenvolvimento, faz desmoronar todas estas certezas e impõe grandes desafios, como: lidar com a diversidade; formação adequada e aperfeiçoamento constante de professores; utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais; adaptações na estrutura escolar, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais; envolvimento e compromisso de toda a comunidade; parcerias efetivas com profissionais e instituições especializadas; superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença.

Dantas (2004, p. 39) ao tratar sobre a inclusão de alunos com autismo aponta que o isolamento autístico é o maior desafio para o processo de integração desses alunos. De acordo com a autora:

A criança autista possui características próprias de isolamento e perturbação na comunicação, que dificulta ainda mais a integração e convívio escolar. Assim, a escolarização das crianças autistas requer ainda mais atenção, no desenvolvimento de programas de ensino individualizado, devido à ampla variação dos níveis e padrões de habilidades encontrados nos grupos dessas crianças.

Fernandes et al (2007, p. 161) ao tratar sobre o mesmo assunto também trazem um desafio:

Considerar crianças e jovens com quadro de condutas típicas<sup>4</sup> elegíveis para a escola é reconhecer que eles são capazes de aprender e relacionarem-se com os demais. Contudo, o desafio para além de manter esses alunos nas salas de aula reside em proporcionar-lhes participação educacional e social.

Machado e Oliveira (2007, p. 42) ao abordarem sobre as adaptações curriculares com base nos Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais trazem possíveis caminhos para o atendimento a diversidade que se constituem em desafios para as práticas escolares inclusivas:

- Construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos.
- Reconhecer os tipos de capacidades presentes na escola.

---

<sup>4</sup> Conceito educacional utilizado para designar alunos portadores de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. Atualmente é denominado ‘transtornos globais do desenvolvimento’, incluindo-se nessa categoria, o autismo.



- Sequenciar conteúdos e adequá-los aos diversos ritmos de aprendizagem.
- Utilizar metodologias adequadas e motivadoras.
- Optar por um paradigma de avaliação processual e emancipadora.

Além dos desafios citados e dos demais que podem ser encontrados no cotidiano escolar, existem as possibilidades. Uma educação inclusiva não é uma quimera, um sonho irrealizável, ela é possível e algumas escolas têm experimentado o movimento de inclusão, aos poucos os sistemas rígidos uniformes e uniformizados vão cedendo espaço a sistemas mais flexíveis. Crianças, jovens e adultos que apresentam características particulares passam a viver/conviver com outras pessoas que também possuem suas especificidades. E, nesse movimento percebe-se que não só as pessoas com NEE são beneficiadas com esse convívio, mas todos os envolvidos tiram proveitos e lições de tão rica experiência, aprendem dentre outras coisas, a ver a riqueza na diferença, a ser tolerantes e compreensivos, a não julgar pela aparência, a trabalhar em grupo.

Sobre a possibilidade da inclusão educacional de pessoas com condutas típicas, Fernandes et al (2007, p. 168) apontam que:

... é possível afirmar que indivíduos com condutas típicas têm condições de aprendizagem acadêmica e social e podem se beneficiar muitíssimo de espaços inclusivos para que esta aprendizagem aconteça. Porém há fatores importantes que devem ser considerados para que as ações empreendidas pelos educadores tenham maior probabilidade de sucesso. Nesse sentido é importante o trabalho colaborativo de toda a equipe escolar, incluindo o suporte da Educação Especial, para que seja montado um programa educacional personalizado.

A pesquisa sobre os serviços e percursos clínico e educacional de 21 crianças com transtorno global do desenvolvimento, dentre elas crianças com autismo, realizada por Baptista e Vasques (2006, p. 163) apontaram que:

[...] as crianças com melhores indicadores de escolarização e mais possibilidades de circulação social frequentavam escolas regulares. Tais sujeitos contaram com educação infantil em espaços não especializados e acompanhamento clínico precoce, além de intervenções psicanalíticas e psicopedagógicas em diferentes momentos de seu desenvolvimento. Em tais percursos, a interlocução entre profissionais da educação e saúde procurou formas de acompanhamento e construção de estratégias que favorecessem a inclusão e o desempenho escolar.

Esse estudo reafirma a possibilidade de inclusão escolar de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, dentre os quais, os alunos com autismo e os benefícios dessa inclusão para essas pessoas. A inclusão escolar é de fundamental importância, pois além dos pontos destacados, possibilita o aluno com autismo participar de um grupo composto por pessoas diferentes.

### **A Importância das Interações Sociais Vivenciadas na Escola**

As teorias de Vygotsky<sup>5</sup> (GALVÃO, 2004; OLIVEIRA, 1993; VAN DER VEER e VALSINER, 1996) e Bronfenbrenner (DESSEN, POLONIA e SILVA, 2005; POLONIA e SENNA, 2005) enfatizam a importância das interações sociais<sup>6</sup> para a construção do ser humano e desenvolvimento das pessoas. Essa interação é tão importante que baseadas na concepção de Bronfenbrenner (DESSEN, POLONIA e SILVA 2005, p. 73) afirmam que “O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes”. A este respeito, de acordo com Galvão (2004, p. 83) a concepção sócio-histórica de Vigotsky postula que

[...] o ser humano se constitui como sujeito a partir de sua interação social com o mundo. É a possibilidade de comunicar-se com os outros, de entender e se fazer entendido que impulsiona o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a escola é concebida como um espaço de socialização e práticas sociais e não há como desconsiderar o papel exercido pela escola e a importância das interações ocorridas no contexto escolar, sejam elas entre os alunos e seus pares, alunos e professores, comunidade escolar e pais de alunos para o desenvolvimento dos alunos.

Nas palavras de Hinde e Bronfenbrenner (1997 *apud* ASPESI, CHAGAS e DESSEN 2005, p. 25)

---

<sup>5</sup> A palavra aparecerá no texto com diferente grafia a depender da fonte utilizada.

<sup>6</sup> Para Hinde (*apud* DESSEN, POLONIA e SILVA, 2005, p. 25) a interação social inclui, no mínimo, o comportamento X emitido pelo indivíduo A em direção ao indivíduo B e a resposta Y de B para A.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo progressivo de interações recíprocas e complexas entre um organismo biopsicológico ativo e outras pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Portanto, para que haja interação, é necessário que pelo menos duas pessoas estejam presentes em um mesmo contexto, sendo agentes e pacientes, dialeticamente, no processo de busca por sentido e identidade a partir de suas mútuas experiências. Mas para que uma interação seja efetiva no desenvolvimento, ela precisa ocorrer com certa regularidade, durante um período duradouro de tempo.

Assim é que a escola responde a exigência proposta pelos autores para uma interação efetiva, pois, várias pessoas estão presentes neste contexto e as interações entre alunos-professores e alunos-alunos acontecem com regularidade, durante um período duradouro de tempo, seja ele um ano ou por vários anos consecutivos. Para Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1993, p. 62) “A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”. Estas idéias reafirmam o papel e a importância da escola para o desenvolvimento das pessoas.

Em relação aos alunos com autismo, por conta das especificidades e características próprias, pode-se perceber que há uma dificuldade em relação à interação social. Geralmente esses alunos demandam um tempo maior para estabelecerem vínculos com seus colegas e professores. Os comportamentos estereotipados e agressivos apresentados por tais alunos acabam dificultando a aproximação dos colegas e do professor. No entanto, quando o vínculo é estabelecido com o professor e este realiza estratégias para promover interações entre o aluno com autismo e demais alunos, e quando tais interações ocorrem, ainda que de forma tímida, percebem-se benefícios.

### **Considerações Finais**

A inclusão escolar de alunos com autismo ainda é um tema novo e pouco estudado, por isso, é um desafio tratar de tal tema. Sabe-se, no entanto, que apesar das especificidades trazidas por essas pessoas, elas possuem condições de aprendizagem acadêmica e social (FERNANDES e outras, 2007), além disso, tais pessoas têm direito a uma educação de qualidade e a inclusão escolar. Contudo, algumas mudanças precisam ser efetivadas pela escola para que as necessidades dessas pessoas sejam atendidas e para que a inclusão possa ter êxito.

Assim, pode-se afirmar que mesmo os alunos com autismo que apresentam dificuldades em relação às interações sociais, comportamentos e comunicação, podem se beneficiar das interações ocorridas no espaço escolar e que estas interações podem provocar modificações positivas no comportamento do aluno e promover aprendizado e desenvolvimento, desde que sejam adequadamente organizadas.

### Referências

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o Autismo**: a criança, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ASPESI, Cristiana de Campos; CHAGAS, Jane farias; DESSEN, Maria Auxiliadora. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ASSUMPTÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In: ASSUMPTÃO JÚNIOR, Francisco Baptista e SCHWARTZMAN, José Salomão (orgs.). **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; VASQUES, Carla Karnoppi. Educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação no sistema escolar. In: **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de aluno com necessidades educativas especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

CID 10 - CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>. Acesso em: 25 fev. 2008.

DANTAS, Aline Paiva. **A Criança Autista na Escola**: formação de vínculo e socialização. 2004. 53 f. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa; SILVA, Nara Lima Pereira Silva. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DSM IV – DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS. Disponível em <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>. Acesso em: 25 fev. 2008.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas et. al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil**: fatos e modelos. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LEON, Viviane Costa; LEWIS, Soni Maria dos Santos. Programa Teacch. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista e SCHWARTZMAN, José Salomão (orgs). **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

MACHADO, Kátia da Silva; OLIVEIRA, Eloiza. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MARTINS, Ana S. G; PREUSSLER, Cíntia M; ZAVASCHI, Maria L. S. A Psiquiatria da Infância e da Adolescência e o Autismo. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Spicione, 1993.

POLONIA, Ana da Costa; SENNA, Sylvia Regina C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996.

VASQUES, Carla K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.