

FACULDADE XV DE AGOSTO - FAQ
INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Elisangela Alves Fernandes de Lima¹

lifernandelima@gmail.com

Resumo: O presente trabalho trata-se de um artigo do curso de pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Autismo, cujo objetivo está em compreender os transtornos do desenvolvimento, principalmente o autismo, assim como também refletir sobre como ocorre o processo de inclusão nas escolas regulares desse segmento da população. Sabe-se que a inclusão escolar do autista é um desafio emergente em uma educação que vem se firmando como inclusiva. Deste modo, o presente estudo permite que o leitor entre na discussão referente às questões relativas à inclusão enfatizando aspectos teórico-metodológicos que sugerem um repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Sabe-se que uma boa base teórica metodológica contribui para a reconstrução da prática educativa para que todos os alunos sejam atendidos em suas singularidades e que é possível ao professor promover um ambiente estimulador que favoreça a aquisição de habilidade e competência a todos os alunos. O presente estudo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica e tais pesquisas vêm ao encontro de uma reflexão com bases teóricas para compreensão do transtorno autista pelo professor e de como deve ser a inclusão do aluno autista nas salas de aula do ensino regular.

Palavras-Chave: Autismo; Transtornos; Inclusão; Escola.

¹ Especialização em Educação Especial com Ênfase em Autismo pela Faculdade XV de Agosto - FAQ. Taboão da Serra- SP, Brasil. E-mail do autor: lifernandeslima@gmail.com Orientadora: Edna Maria de Lima Santiago Souza.

Abstract: This work is a post-graduate course of the article in Special Education with Emphasis on Autism, which aims to be in understanding the developmental disorders, especially autism, as well as reflect on how is the process of inclusion in schools regular this segment of the population. You know that school inclusion of autism is an emerging challenge in education that has established itself as inclusive. Thus, this study allows the reader enter the discussion concerning the issues of inclusion emphasizing theoretical and methodological aspects that suggest a rethinking of the process of teaching and learning for all students. It is known that a good methodological theoretical basis contributes to the reconstruction of educational practice so that all students are met at their singularities and it is possible the teacher to promote a stimulating environment that fosters the skill acquisition and skills for all students. This study was prepared by literature research and such research meets a reflection with a theoretical basis for understanding the autistic disorder by the teacher and how it should be the inclusion of autistic students in regular education classrooms.

Keywords: Autism; disorders; Inclusion; School.

1. Introdução

O presente estudo trata-se de um artigo apresentado ao curso de Pós Graduação em Educação Especial com Ênfase em Autismo, que foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, cujo tema irá tratar sobre "Inclusão do Aluno Autista na Prática Educativa".

Seu objetivo é descrever os aspectos dos transtornos do desenvolvimento, como o autismo, refletindo sobre suas características e buscando compreender como se dá a inclusão escolar desses alunos.

Entende-se por transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) a categoria diagnóstica que inclui um grupo de outros transtornos caracterizados por seu grau de comprometimento.

Assim, os transtornos estão incluídos nos TGDs porque todos apresentam sintomas comuns, ou seja, o prejuízo severo e invasivo em diversas habilidades de interação social recíproca, nas habilidades de comunicação e a presença de comportamento, interesses e atividades estereotipadas.

Seguindo o pressuposto das características e comprometimentos das pessoas que apresentam os transtornos do desenvolvimento é que o trabalho se apresenta, no sentido de definir cada transtorno que vai desde o autismo, até as síndromes, porém de forma sucinta, mas que leve o leitor a compreender suas características e comprometimentos frente as atividades.

O problema da pesquisa está em querer compreender os transtornos do desenvolvimento, apresentando o autismo, para em seguida, refletir sobre a inclusão dos alunos autista na escola comum.

Para tanto, parte-se da hipótese de que o autismo se encaixa na definição de transtornos do desenvolvimento, nesse sentido, a inclusão escolar dos alunos autistas é possível e necessita da ajuda de um professor especializado para possibilitar atividades que favoreça essa inclusão.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão do alunos autista deve ser feita com a ajuda do professor especializado, junto com a equipe escolar para traçar metas que criem uma rotina para os alunos autistas.

2. Caracterizando os Transtornos do Desenvolvimento

O presente item trata-se de uma pesquisa que irá descrever os transtornos do autismo, nesse sentido, faz-se necessário a compreensão dos transtornos globais do desenvolvimento e suas três características, que são mais fortes e possíveis de identificar.

Sabe-se que os TGDs estão classificados em cinco características diagnóstica, como: o transtorno autista, o transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

Segundo Siluk (2012) os alunos que possuem TGDs apresentam sintomas comuns, como:

O prejuízo severo e invasivo em diversas habilidades de interação social, recíproca, nas habilidades de comunicação e a presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Essas três características é que caracterizam os TGDs (SILUK, 2012, p. 279).

A compreensão do especialista em educação especial e inclusão, sobre os TGDs e suas características é de grande importância a diversidade dos prejuízos severos e invasivos, que se apresentam em diversas habilidades de interação social, de comunicação e de atividades que só lhes fazem sentido.

Dessa forma, essas três características dos TGDs irão auxiliar os professores especialistas a montarem seus planejamentos e organizarem estratégias, com atividades para ajudá-los no acesso ao currículo escolar.

Assim, faz-se necessário também um atendimento especializado, que vise um trabalho partir do diagnóstico dos TGDs, para que possam ser incluídos na sala comum na escola.

Segundo Silva (2005) o transtorno de Rett é definido como:

É uma condição clínica descrita inicialmente por Andreas Rett em 1966, que afeta exclusivamente pessoas do sexo feminino. Mais recentemente descobriu-se que se trata de um transtorno genético que causa desordens neurológicas. Compromete progressivamente as funções motoras, intelectual assim como o comportamento e dependência (SILVA, 2005, p. 32).

Como é possível observar, o transtorno de Rett possui assim suas características, que por sinal, são bem fortes, mas com uma particularidade bem singular e de possível diferenciação que afeta com exclusividade as pessoas do sexo feminino, apesar de as pesquisas de um transtorno genético, o transtorno de Rett é caracterizado pelos comprometimentos a habilidades importantes do ser humano.

Compreende-se o transtorno de Rett como um comprometimento muito severo que vai se desenvolvendo na pessoas o comprometimento de suas funções motoras, intelectual e de dependência.

Nesse sentido, compreende-se que tais habilidades em comprometo, dificuldade e muito o acesso dessa criança ao currículo escolar, porém não há que excluí do seu direito de estudar cabendo a escola proporcionar o atendimento especializado.

Porém, segundo Mantoan (2003) o transtorno de Rett em alguns casos permite:

Na maioria dos casos, a menina tende a crescer e se desenvolver de forma aparentemente normal entre os 8 e os 12 meses de idade, depois começa a mudar o padrão de seu desenvolvimento. Há uma parada no desenvolvimento psicomotor, a criança torna-se isolada e deixa de responder e brincar. Isso porque o crescimento craniano, até então normal, passa a desenvolver-se de modo mais lento, gerando uma microcefalia adquirida. Aos poucos a criança deixa de manipular objetivos. Surgem movimentos estereotipados das mãos, marca registrada das pessoas com sr, que se assemelha ao movimento de lavar as mãos. Podem também aparecer sob a forma de contorções, aperto, bater de palmas, levar as mãos à boca, até à perda das habilidades manuais (MANTOAN, 2003, p. 34).

Observando os escritos de Mantoan (2003) percebe-se que apesar dos comprometimentos em alguns casos se desenvolveram após os 8 anos, eles são severos e dificultam e muito o convívio dessa criança na escola.

Dessa forma é que se percebe a falta de interesse dessa criança com qualquer ambiente social, não apenas a escola, mas por outro lado, é possível que esta criança possa desenvolver interação social desde que participe de atividade que proporcione esta conquista.

A sala de recurso especializado pode contribuir e muito com o desenvolvimento dessa criança e favorece o acesso ao currículo escolar, bem como a interação social que é aspecto forte do ambiente escolar.

Segundo Assumpção (1997) o transtorno desintegrativo da infância possui:

Um histórico mais longo que o próprio autismo. O primeiro a descrevê-lo foi o educador vienense Theodore Heller, em 1908, por isso é também conhecido como Síndrome de Heller, Demência Infantil ou Psicose Desintegrativa. Heller chamou de "dementia infantilis" o caso de seis pacientes que apresentavam como características comuns o desenvolvimento aparentemente normal durante os três ou quatro primeiros anos de vida, quando começam a apresentar perdas significativas das habilidades sociais e comunicativas. Por causa dessas dificuldades sociais e comunicativas, o transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (ASSUMPÇÃO, 1997, p. 32).

Como é possível observar, o transtorno desintegrativo da infância tem suas características normais até os três anos de vida, porém após este período tende a apresentar-se com perdas bastantes significativas das habilidades sociais e comunicativas.

Sabe-se que as habilidades sociais e comunicativas são essenciais na escola, nesse sentido é de grande importância um trabalho especializado, que possa diagnosticar esse transtorno e planejar estratégia que vise o desenvolvimento social e da linguagem, portanto, as perdas são consideradas rápidas e progressivas na linguagem já aos cinco anos de idade.

Há casos de crianças que apresentam desvio e atrasos no desenvolvimento social e da linguagem, portanto, as perdas são consideradas rápidas e progressivas na linguagem já aos cinco anos de idade.

Pessoas com transtornos desintegrativo da infância também podem, segundo Assumpção (1997) apresentar "*deficiência mental severa e convulsões associadas*" (p. 34). Este tipo de transtorno é muito raro e menos comum que o autismo, porém é bastante de comunicação.

O transtorno de Asperger é também conhecido como a síndrome de Asperger, segundo Bosa (2001) essa condição foi:

Identificada pela primeira vez pelo pediatra austríaco Hans Asperger, em 1944, em Viena, em seu artigo intitulado "Psicopatia Austílica na Infância". Como Asperger publicou em alemão, suas descobertas somente foram conhecidas mundialmente quase cinquenta anos depois. Em 1980, sua obra foi traduzida para o inglês e, na década de 1990, a comunidade científica internacional reconheceu a Síndrome de Asperger (SA) como um transtorno do desenvolvimento que engloba uma série de dificuldades similares ao autismo (BOSA, 2001, p. 54).

Como é possível observar o transtorno de Asperger também pode ser confundido com o autismo, isso porque engloba uma série de dificuldades similares a ele, como a dificuldade social, comportamentos limitados idênticos ao autismo.

Segundo Bosa (2001) o aspecto que diferencia o autismo do Asperger é "*que o Asperger não apresenta retardo significativo da linguagem ou do desenvolvimento cognitivo*" (p. 71).

Portanto, as habilidades cognitivas que permitem acompanhar o currículo escolar em companhia preservado, fato que não anula em hipótese alguma o seu direito ao atendimento educacional especializado.

É importante lembrar que para ser considerado Asperger é necessário que as dificuldades das pessoas, tanto de interação social, quanto dos interesses restritos, devem resultarem um prejuízo significativo no funcionamento social e ocupacional. Compreende-se que o Asperger

também tem dificuldades que interferem negativamente nas relações interpessoais , no ambiente social.

Para Bosa (2001) o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação é utilizado como:

Diagnóstico para as crianças que apresentam as características típicas do autismo - interação social recíproca, comunicação e comportamento, interesses e atividades estereotipados, mas não em intensidade ou frequência suficientes para caracterizar autismo (BOSA, 2001, p. 82).

Observando o que escreve o autor pode-se compreender que o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação também tem suas características próximas ao autismo, com vários comprometimentos a interação social e a comunicação, porém suas intensidades são poucas podendo sim participar de atividades coletivas e no convívio social com intervenção do professor especializado.

Um exemplo disso, encontra-se nos sintomas que a criança pode apresentar, pois alguns são descritos como autismo, mas não todos.

3. Compreendendo o Autismo

Sabe-se que as primeiras publicações a respeito do autismo datam de 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner, denominou-o de "distúrbio artístico do contato afetivo".

Bem se sabe que depois, esse termo foi substituído por "Autismo Infantil Precoce".

Segundo Bossa (2001) as crianças com autismo, apresentam:

Ausência de movimento antecipatório; Dificuldades para aconchegar-se ao colo; Descontextualização no uso de palavras; Ecolalia (imediate e tardia); Inversão pronominal; Distúrbio na alimentação; Atividade e movimentos repetitivos; Resistência à mudança; Limitação da atividade espontânea (BOSSA, 2001, p. 87).

Como é possível observar as crianças que são diagnósticas como autistas apresentam um sério comportamento nas habilidades que vão desde a ausência de antecipação até a resistência as mudanças.

No ambiente escolar de sala de aula tais habilidades são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como a interação entre os pares para a construção do conhecimento.

Contudo, fica mais visível para o professor a frieza afetiva devido os relacionamentos comuns em sala de aula.

Também há atrasos sociais, não só como retardo mental, assim como problemas na comunicação, comportamentos incomuns, como movimentos estereotipados.

Mantoan (2005) escreve o conceito de autismo que foi:

Se modificando ao longo do tempo, com base em novos estudos, os quais identificaram diferentes causas, graus de severidade e características específicas. As definições atuais de autismo o conceituam como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil (Mantoan, 2005, p. 43).

Dessa forma entende-se que o autismo é uma condição que se manifesta nas crianças de forma universal em qualquer região geográfica e independe de raça, etnia, classe social ou cultural.

Segundo Bossa (2001) o espectro do autismo refere-se:

A uma vasta gama de condições que tem como característica comum às dificuldades na tríade de comprometimentos: linguagem, comunicação social e imaginação. Desse modo, o

autismo passa de uma síndrome considerada inicialmente como rara para ocupar o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento mais comuns, superando as prevalências de más-formações congênicas e Síndrome de Down (BOSSA, 2001, p. 89).

O espectro autismo, como é conhecido hoje, tem em seu diagnóstico uma vasta e severa lista de comprometimento, que vai desde a linguagem até o relacionamento interpessoal.

Na escola existe uma rotina fixa que favorece o autista, porém ele se irrita facilmente com o barulho, necessitando assim ser amparado e envolvido em atividades, já que também sua afetividade encontra-se também comprometida.

Atualmente nos ambientes escolares há um número significativo de casos de espectro do autismo, porém o aumento nesses números não significa que tenha crescido o número de pessoas com autismo na última década, mas parece refletir um maior reconhecimento dos profissionais a respeito desse transtorno em crianças, fazendo com que seja mais facilmente diagnosticado.

4. A Inclusão do Aluno Autista na Prática Educativa

Para Stainback (1999) a inclusão deverá ser para todos. Daí o sentido amplo da inclusão na educação. Ela não se aplica somente às crianças com deficiências ou sob algum risco, mas a todas, compreendendo o seu desenvolvimento, incapacidades e a aprendizagem numa instituição educacional. A inclusão é para todos.

Desta forma, Arantes (2006) explicita a atenção a ser tomada na formação do professor. Ele é a ferramenta direta para a obtenção da inclusão na educação. Sua formação deve ser continuada, como explica:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudo complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia (ARANTES, 2006, p. 213).

Como é possível observar nos escritos de Arantes (2006), esta é uma triste realidade do atual cenário da educação inclusiva no Brasil. Muitos profissionais ainda possuem preconceitos com a deficiência e a incapacidade.

Nesse sentido a falta de preparo compromete a eficácia da inclusão no exercício da cidadania.

A situação da falta de conhecimentos sobre inclusão se reflete nas pessoas de todos os lugares, na sua maneira de agir com as diferenças e incapacidades, nos preconceitos demonstrados consciente ou inconscientemente.

Essas pessoas, sejam elas incapacitadas ou deficientes, possuem autoestima baixa, e a opinião social sobre a sua condição os leva a um estado de opressão, de baixa estima e exclusão, que os condiciona a conformação com a falta de consciência.

Freire (1992) já escrevia sobre a parcela da sociedade que possuía as deficiências e afirma que:

Esse ser humano oprimido constitui as grandes maiorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do mundo. É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade. Esse ser oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado a ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o produtor de qualquer marca produtora de discriminação (FREIRE, 1992, p. 6).

Observado os escritos de Freire (1992), podemos apreciar sua preocupação com as pessoas, principalmente com aqueles, que por sua condição, são excluídos de sua participação dos bens da sociedade.

Apesar das dificuldades, a quebra de preconceitos e a possibilidade de inclusão estão se tornando realidade, ainda que a passos lentos. O verdadeiro cerne da questão consiste em que uma conscientização imediata do direito e da política realmente faz romper as zonas de resistência que, por razões boas e mesmo morais, pretendemos ver garantidas para as pessoas.

A meta é combater a exclusão, em todas as suas dimensões. Ninguém quer ser excluído ou ver alguém próximo nesta condição. Aí está a chave para o começo da conscientização.

Como afirma Mantoan (2006), nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem, diante de si, o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Mudanças na sua organização pedagógica constituem um dos primeiros passos a uma proposta de inclusão.

Tais mudanças devem valorizar e reconhecer as diferenças, sem discriminar os alunos ou segregá-los. Apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência, o que mostra a influência destas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos.

Sendo estes questionamentos respondidos, ficará cada dia mais próximo da totalidade a aplicação da inclusão na rede de ensino, seja particular ou pública.

Segundo Neri (2003), existe diversas definições internacionais de deficiência, tendo destaque a Convenção de Guatemala e a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): *“A Convenção de Guatemala define a deficiência como “Restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico ou social”* (p. 07).

Neri (2003) cita também a CIF que define a deficiência, como: *“Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica*

temporária ou permanente. Incapacidade: Restrição resultante de uma deficiência da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal que surge como consequência direta ou resposta do indivíduo a uma deficiência" (p. 267).

Ao lermos a CIF, percebemos que nem toda deficiência gera incapacidade, e nem toda incapacidade é deficiência.

Uma pessoa que nasce sem uma unha apresenta uma deficiência de estrutura que não interfere na função da mão ou nas atividades realizadas com ela, assim como um aluno que possui dificuldade no aprendizado de matemática, não pode ser considerado deficiente mental por não conseguir entender o conteúdo.

Como fato patente aos nossos olhos, a deficiência faz parte da subjetividade de muitas pessoas, que se constituem como sujeitos sociais, com base, simultaneamente, na fragilidade e na força dessa condição e em suas possibilidades educativas.

Entre as deficiências que apresentam maior incidência na população, encontram-se as sensoriais – deficiência auditiva e visual – as físicas e a mental.

5. Considerações Finais

O desenvolvimento da presente pesquisa foi de grande importância para a minha compreensão em relação aos transtornos globais do desenvolvimento, dessa forma pude compreender as diferenças e as características de cada um.

Por outro lado, pude compreender também a necessidade dos profissionais da educação diagnosticarem esses transtornos para melhor direcionar o trabalho didático pedagógico em sala de aula.

Vale ressaltar que todos os alunos tem o direito a inclusão em sala de aula regular comum, assim como também tem direito ao atendimento na sala de recurso especializado, preferencialmente no contra turno.

Dessa forma, é possível desenvolver um trabalho com essas crianças respeitando suas limitações e envolvendo-as nas atividades de cunho social.

A integração nesses casos são essenciais, porém complicadas, fato que gera muito desconforto porque a comunicação e a linguagem oral são comprometidas, assim como as habilidades motoras e cognitivas.

O presente trabalho foi uma oportunidade ímpar de conhecimento dos transtornos globais do desenvolvimento, visto que pude ler e compreender o assunto no sentido de traçar um possível planejamento para envolver esses alunos.

Referências Bibliográficas

ARANTES. V. A. *Inclusão escolar*. 3 ed. São Paulo: Summus, 2006.

ASSUMPÇÃO. J. F. B. *Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Lemos, 1997.

BOSA. C. *As relações entre autismo, comportamento social e função executiva*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001.

CIF, Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Trad. Cássia Maria Buchalla. São Paulo: Unip, 2003.

FREIRE. P. *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

MANTOAN. M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN. M. T. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna. 2006.

NERI. M. et. Al. *Retratos da deficiência no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IBRE, CPS, 2003.

SILUK. A. C. P. *Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria: MEC, 2012.

SILVA. T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STAINBACK. W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.