

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO: O QUE DIZ A LITERATURA

Neuza Maria Vieira¹
Sandra Rosa Baldin²
Raísa Souza Freire³

GT5- Educação, Comunicação e Tecnologia

Resumo

O autismo é uma síndrome comportamental, de etiologia desconhecida, com prejuízo acentuado na tríade socialização, linguagem e comportamento. A dificuldade de socialização é uma das características mais marcantes dessa síndrome e o âmbito escolar é ideal para propiciar experiências benéficas de socialização quando a inclusão acontece de maneira correta. O estudo objetivou realizar uma revisão da literatura sobre autismo e inclusão escolar, destacando a importância do professor nesse processo.

Palavras Chave: Autismo. Escola. Professor. Inclusão.

Abstract

Autism is a behavioral syndrome of unknown etiology, with marked impairment in the triad socialization, language and behavior. The difficulty of socialization is one of the most striking features of this syndrome and the school is ideal to provide beneficial experiences of socialization when inclusion happens correctly. The study aimed to review the literature on autism and school enrollment, highlighting the importance of the teacher in this process

Key Words: Autism. School. Teacher. Inclusion.

¹ Especialista em Distúrbios da aprendizagem. Fonoaudióloga Clínica. E-mail: neuzamvieira@gmail.com

² Mestre em Ciências da Educação. Professora da Faculdade José Augusto Vieira e Coordenadora Pedagógica da APAE-Lagarto. E-mail: sandrarosabaldin@yahoo.com.br

³ Graduada em Letras-Português-Inglês. Professora da Rede Municipal de Educação de Lagarto. E-mail: raisa.libras@yahoo.com.br

Introdução

O autismo é uma síndrome comportamental de etiologia variada, sendo caracterizado por déficits de interação social, visualizado pela inabilidade na relação com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento. Pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura e 65 a 90% dos casos estão associados a deficiência mental (CAMARGO; BOSA, 2009).

O termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) é utilizado devido a grande variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento que ocorrem em autistas.

As dificuldades na interação social podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional.

Camargo e Bosa (2009) afirmam que existem poucas crianças autistas incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. Isso ocorre devido a falta de preparo das escolas e professores para atender à demanda da inclusão.

A inclusão é um preparo para a vida em comunidade, dando oportunidade às crianças autistas de conviver com crianças que não possuem a síndrome e vice-versa. Desmistificando rótulos que foram dados há muito tempo e que não condizem com a atual realidade dos indivíduos portadores da síndrome.

Foi objetivo do estudo, realizar uma revisão da literatura sobre autismo e inclusão escolar, destacando a importância do professor nesse processo. E para responder ao objetivo, foi realizada uma busca minuciosa ao material disponível na literatura científica atual. Foram estudados artigos científicos disponíveis no site da bireme (www.bireme.br), em livros sobre o tema e teses de mestrado, todos cientificamente apoiados.

Autismo

Em 1943, Kanner utilizou a expressão “autismo” para descrever 11 crianças que tinham em comum comportamento bastante peculiar. Sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal. Esse autor descreveu os casos de crianças que apresentavam como características em comum, a inabilidade para desenvolver relações interpessoais, extremo isolamento, atraso no desenvolvimento da linguagem e uso não comunicativo da mesma, repetições de simples padrões de atividade de brinquedo e presença de habilidades isoladas. Kanner reconheceu também que existiam diferenças individuais nos casos descritos, porém dois traços foram sistematicamente encontrados: isolamento e insistência obsessiva na repetição. Meninos, de uma forma geral, está mais sujeitos a desenvolver TGD e autismo.

O autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, tendo como característica principal o desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (CAMARGO; BOSA, 2009).

Estima-se que de 10% a 20% da população de crianças e adolescentes, no mundo, sofram de transtornos mentais. Desse total, de 3% a 4% necessitam de tratamento intensivo. Entre os problemas mais frequentes estão a deficiência mental, o autismo, a psicose infantil e os transtornos de ansiedade (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

O autismo teria como problema central um prejuízo intrínseco no desenvolvimento da interação social recíproca e na linguagem, sendo que tais características variam na tipologia e na severidade com que se manifestam (SILVA; LOPES-HERRERA; MAXIMINO, 2007).

O autismo necessariamente apresenta um prejuízo marcado e permanente na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados

de comportamentos e interesses, que devem estar presentes antes dos três anos de idade (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

As manifestações comportamentais que definem o autismo incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

Klin (2006) afirma que as anormalidades no funcionamento dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. O mesmo autor mostra que estudos revelam que há uma maior incidência de autismo em meninos, com proporções médias relatadas de cerca de 3,5 a 4 meninos para cada menina.

O autismo faz parte de uma família de distúrbios da socialização com início precoce e curso crônico, que possuem um impacto variável em áreas múltiplas de desenvolvimento, desde o estabelecimento da subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas (KLIN; MERCADANTE, 2006).

Defense e Fernandes (2011) relatam que um dos maiores desafios da criança autista é o desenvolvimento da comunicação social.

Existe um mito acerca da falta de afetividade da criança com autismo. Grande parte dos afetos são 'primitivos'. Há uma limitação da expressão dos afetos e uma limitação na discriminação de afetos mais complexos. O desempenho na interação social estaria prejudicado pela falta de entendimento das regras sociais, as normas implícitas que regulam um encontro social (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Estudos mostram que de 20 a 30% das crianças com autismo nunca falam (KLIN, 2006). Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargões, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, dentre outras características típicas. Na maioria das vezes há dificuldade em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais.

Os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento característicos do autismo incluem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objeto e fascínio com o movimento de peças. Estereotípias motoras e verbais, tais como se balançar, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas palavras, frases ou canções são também manifestações frequentes em sujeitos portadores de autismo. Ocorre a dificuldade em tolerar alterações e variações na rotina.

Os déficits no brincar podem incluir a falha no desenvolvimento de padrões usuais de desempenho de papéis, ou brincadeiras de faz-de-conta, simbólicas ou imaginativas. A criança portadora desta síndrome pode explorar os aspectos não funcionais dos brinquedos ou usar partes dos mesmos para auto-estimulação (KLIN, 2006).

Indivíduos com autismo apresentam prejuízos no reconhecimento, entendimento e compartilhamento de suas emoções com outros. A inabilidade social seria resultante da dificuldade em entender o próprio estado mental, assim como o dos outros (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

Diagnóstico

Não existe um teste para realizar o diagnóstico do autismo. Os critérios atualmente utilizados são aqueles descritos no Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria.

Um diagnóstico de transtorno autístico requer pelo menos seis critérios comportamentais, um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses. Alguns desses critérios são: prejuízo marcado no uso de formas não-verbais de comunicação e interação social; atrasos no desenvolvimento da linguagem verbal, não acompanhados por uma tentativa de compensação por meio de modos alternativos de comunicação; prejuízo na capacidade de iniciar e manter uma conversação; uso estereotipado e repetitivo da linguagem; interesses restritos; dentre outros.

O professor e a inclusão

No processo de inclusão, a instituição e os professores demandam tanta atenção quanto a criança (CAMARGO; BOSA, 2009). Na inclusão é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança.

A Educação inclusiva é caracterizada como uma política social que se refere a alunos com necessidades educacionais especiais, tomando-se o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca, UNESCO (2003, p.17-18):

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras. Devem acolher crianças com deficiência ou bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Para Stainback & Stainback (1999, p.21) “O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Há a necessidade de orientar os professores, tornando-os capacitados a identificar corretamente as necessidades de seus alunos com autismo. Pesquisas mostram que esses profissionais demonstram um certo receio principalmente com relação a agressividade das crianças autistas, o que deixa muito clara a falta de conhecimento sobre o tema, uma vez que a agressividade não é um comportamento necessariamente característico.

Apesar de ainda não existir uma metodologia formal exclusiva para a alfabetização de crianças com transtornos globais do desenvolvimento, muitas delas podem aprender a ler e a escrever. O processo de ensino, porém, leva tempo e o resultado é variável, de acordo com o perfil neuropsicológico da criança (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

Ideias e conceitos não condizentes com a realidade sobre o autismo, principalmente a partir da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando seu modo de agir de forma eficaz (CAMARGO; BOSA, 2009).

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento concede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Diante de uma inclusão adequada, mesmo com a criança apresentando deficiências cognitivas importantes e dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, ela pode ser beneficiada com as experiências sociais.

O papel do professor na pré-escola é fundamental. É preciso planejar uma estratégia educacional que minimize as dificuldades da criança de forma que ela possa se integrar e desenvolver de acordo com as possibilidades.

Segundo Camargo e Bosa (2009), a noção de uma criança não-comunicativa, isolada e incapaz de mostrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas. As habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social.

Crianças com desenvolvimento típico fornecem modelos de interação para as crianças com autismo. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, logo, a convivência compartilhada da criança com autismo na escola dá oportunidade aos contatos sociais, fazendo com que as outras crianças aprendam com as diferenças.

No Brasil, o movimento de integração de alunos com necessidades educativas especiais fortaleceu-se no início dos anos 80, mas atualmente existem disposições legais que possuem uma perspectiva de rompimento com a prática segregacionista nas escolas (GOLDBERG, 2002). A educação inclusiva deve ser sinônimo de uma educação de qualidade, que assegure uma escola integradora para todos os alunos.

No estudo de Bosa (2000) sobre a percepção dos professores sobre autismo e a questão da inclusão, foram detectadas noções não reais sobre esses indivíduos e aspectos relacionados aos sentimentos do professor frente à questão da inclusão.

As dificuldades encontradas ao trabalhar com crianças autistas foram: dificuldades de comunicação-interação; agressividade do aluno, estereotípias, rituais, medo, insegurança, dúvidas quanto à prática pedagógica e à identificação de um aluno com autismo; relacionamento com familiares e falta de equipe de apoio e recursos técnicos.

No que se refere às questões educacionais evidenciam-se, nas últimas duas décadas, preocupações quanto à função do professor na promoção do desenvolvimento de habilidades nas crianças com autismo (GOLDENBERG, 2002).

No caso de professores de alunos autistas, o que se percebe é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver. Há uma visão distorcida da síndrome, baseada em crenças pré-concebidas, que influencia as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, o que por sua vez, afeta a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

É fundamental para o professor entender o perfil individual do comportamento de cada criança e adotar expectativas realistas sobre seu desenvolvimento.

Crenças e confusões por parte dos professores estendem-se desde a etiologia até as expectativas no processo de aprendizagem.

Para Bosa (2000), grande parte do conhecimento sobre autismo faz-se com base no comprometimento e não sobre as suas potencialidades, criando um espaço propício para o surgimento de ideias rotuladas acerca desses indivíduos.

Considerações Finais

Os estudos deixaram clara a necessidade de realizar mais pesquisas relacionadas ao tema autismo e inclusão. Ainda é grande a falta e preparo dos professores e da população em geral para lidar com essas crianças.

É a qualidade do relacionamento professor-aluno que torna o processo educativo e a escola significativos para o educando. É preciso que os professores sejam capacitados para atender à crescente população de crianças com autismo. Infelizmente ainda é grande o número de pessoas que enxergam esses indivíduos de forma errônea e acabam não realizando a inclusão da melhor forma possível a esses alunos. Mas em todas as pesquisas estudadas, ficou clara a importância da inclusão dessas crianças em escolas regulares para promover experiências de socialização atividades diárias, tornando-as o mais independente possível.

Referências Bibliográficas

BOSA, C. & CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

CAMARGO, Sígliã Pimentel Ho (tem um trema aqui)her; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

DEFENSE, Danielle Azarias; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Adaptação sócio-comunicativa e Autism Behavior Checklist: correlações com a evolução de adolescentes autistas institucionalizados. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. São Paulo, v. 16, n. 3, p. 323-9, 2011.

GOLDBERG, Karla. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo**. 57 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr**. São Paulo, v. 28, Supl I, p. S3-11, 2006.

KLIN, Ami; MERCADANTE, Marcos T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, 2013 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500001&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 19 de maio de 2013.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. **Autismo e Cérebro Social**. 1ª edição. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

SILVA, Rubem Abrão da; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida; DE VITTO, Luciana Paula Maximino. Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. São Paulo, v.12, n. 4, p. 322-8, Dec. 2007.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 2003.