



A inclusão da criança autista nas escolas públicas e a percepção dos professores

The inclusion of autistic children in public schools and teachers' perceptions

Jacyguara Costa Pinto¹ Ana Cláudia Braz da Silva²

Claudenice Pessoa de Matos Rachid³ Maria do Socorro Furtado Corrêa⁴

Maria de Nazaré Coutinho da Costa Nogueira⁵ Regina Celia Nascimento dos Santos⁶

Mauralice Nunes da Silva Santana⁷

Submetido: 20/12/2024 Aprovado: 25/03/2025 Publicação: 07/04/2025

RESUMO

O principal intuito deste artigo foi examinar a inclusão e a percepção do educador/pedagogo na escola pública de crianças autistas. A pesquisa bibliográfica empreendida neste trabalho foi fundamental para essa análise. Os achados ofereceram um panorama sobre a história do autismo, discutindo também como identificá-lo e a forma como as crianças autistas são integradas nas salas de aula do ensino regular. Os resultados indicaram que é essencial que o educador estimule a autoconfiança e a autonomia da criança, características muitas vezes ausentes. Além disso, o professor tem a responsabilidade de criar atividades apropriadas ao nível de conhecimento do aluno, garantindo que ele possa realizar as tarefas corretamente, o que favorece o surgimento de novas aprendizagens, progressos nas atividades escolares.

Palavras chave: Desafios. Inclusão. Autismo. Percepção.

ABSTRACT

The main purpose of this article was to examine the inclusion and perception of educators/pedagogues in public schools for autistic children. The bibliographic research undertaken in this work was fundamental for this analysis. The findings offered an overview of the history of autism, also discussing how to identify it and the way in which autistic children are integrated into regular education classrooms. The results indicated that it is essential for educators to encourage children's self-confidence and autonomy, characteristics that are often lacking. In addition, teachers have the responsibility of creating activities appropriate to the student's level of knowledge, ensuring that they can perform the tasks correctly, which favors the emergence of new learning and progress in school activities.

Keywords: Challenges. Inclusion. Autism. Perception

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, jacyguaracosta@gmail.com

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, a.claudiabraz@hotmail.com

³ Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, nicerachidcontato@gmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, torraocorreia@gmail.com

⁵ Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, maria_denazare@hotmail.com

⁶ Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, dalgisasouza1@hotmail.com

⁷ Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, mauramcpfaz@hotmail.com

1. Introdução

O texto analisa a inclusão e a visão do educador na educação pública para crianças com autismo. A escolha desse tema se justifica pelo fato de que muitas instituições de educação infantil carecem dos recursos físicos e humanos adequados para atender essa população. Diante dessa realidade, é essencial que os educadores compreendam as razões que os incentivam a se aprofundar nos estudos relacionados a essa questão.

A pesquisa se mostrou significativa, uma vez que, ao analisar o cenário profissional, constatou-se a carência de informações e formação para que os educadores da Educação Básica pudessem integrar crianças autistas nas instituições de ensino e nas turmas do ensino comum.

Como educadores, é fundamental estar atento à questão da inclusão e à forma como ela deve ser implementada nas instituições de ensino, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Este documento, que é o mais democrático, afirma em seu artigo 205 que “a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família, devendo ser promovida e estimulada com a ajuda da sociedade”.

Este estudo teve grande relevância, tanto para os educadores quanto para os pais de crianças com autismo, além de impactar a sociedade, que frequentemente não possui clareza sobre como lidar com o processo de ensino e aprendizagem dos familiares afetados e com os sintomas da condição que podem prejudicar a inclusão nas salas de aula convencionais. Assim, o objetivo foi abordar a seguinte questão de pesquisa: como se dá a atuação do professor ou pedagogo na promoção da inclusão de crianças autistas no contexto educacional?

O propósito principal foi examinar a inclusão e o papel do educador/pedagogo no atendimento a crianças autistas nas escolas públicas. Quanto aos objetivos específicos, procurou-se: contextualizar a história do autismo; compreender o autismo; e, explorar a inclusão de crianças autistas nas turmas do ensino regular.

2. Materiais e métodos

O levantamento bibliográfico empreendido nesta investigação foi fundamental para examinar a inclusão e o papel do educador/pedagogo em relação a crianças autistas na educação infantil. A pesquisa utilizou bases de dados acadêmicas renomadas e o Google Acadêmico, garantindo uma busca abrangente e recente, que incluiu artigos científicos, dissertações, teses e obras relevantes ao tema em questão.

Os critérios de seleção definidos concentraram-se em pesquisas que tratavam diretamente

do assunto do artigo. A avaliação dos dados foi realizada de maneira estruturada e qualitativa, possibilitando a identificação das principais metodologias educativas. Esse procedimento não apenas ofereceu uma compreensão mais aprofundada das práticas de inclusão educacional, mas também auxiliou na formulação de estratégias mais eficientes.

A investigação realizada não apenas analisou o panorama atual, mas também estabeleceu um alicerce robusto para aprimoramentos futuros nas metodologias de ensino e aprendizado, especialmente em relação às avaliações internas de alunos com transtorno do espectro autista no segundo ciclo do ensino fundamental.

3. Contexto histórico do autismo

Essa situação tem sido parte da sociedade humana desde os primórdios. Documentos de civilizações antigas, como o Egito e a Mesopotâmia, revelam indícios sobre a presença de indivíduos com deficiência.

Entretanto, para o grupo que defendia os direitos das pessoas com deficiência, a perspectiva assumia um caráter mais assistencialista. Esse grupo sentia satisfação em amparar os deficientes e oferecer suporte até que eles conquistassem a bênção divina ou fossem reconhecidos por sua coragem ao serem feridos em aventuras militares.

Desde os tempos antigos, o anseio pela eliminação de pessoas com deficiência esteve presente na evolução das sociedades primitivas. Um exemplo disso é que, entre os hebreus, essas pessoas eram consideradas uma forma de castigo enviado por Deus, ou uma retribuição divina, com o propósito de levar os indivíduos a se redimirem e dedicarem suas vidas à prática religiosa.

Durante a Idade Média, por exemplo, as pessoas com deficiência eram impedidas de receber a comunhão, pois eram consideradas incapazes de confessar suas transgressões; além disso, existiam restrições bíblicas que proibiam o matrimônio entre indivíduos com deficiência. Nesse intervalo histórico, que vai da queda do Império Romano em 476 d.C. até a queda de Granada em 1492, período em que a Europa estava sob a influência do mundo árabe, não há registros que mencionem a inclusão social dessas pessoas com deficiências (Santos, 2000).

Segundo Mazzotta (1995), antes da revolução industrial e da mudança nos valores sociais ocorrida no século XVIII, as limitações em geral eram percebidas e interpretadas pela literatura científica e pela sociedade como fenômenos místicos de natureza ocultista.

Durante a Idade Moderna, aproximadamente no século XVIII, as pessoas com deficiência passaram a receber um tratamento mais respeitoso e humano. Esse período foi caracterizado pelo Humanismo e pelos princípios de Liberdade, Fraternidade e Igualdade, influenciados por pensadores como John Locke. Esse momento foi simbolizado pela frase "O Homem vale por si, renasce

como pessoa".

Naquele período, a sociedade reconheceu a importância de oferecer apoio especializado para indivíduos com deficiência, considerando que não se tratava apenas de fornecer abrigos e instituições hospitalares. Esse reconhecimento levou à reflexão de que esses indivíduos realmente não necessitavam apenas de instituições filantrópicas ou casas de saúde, mas sim de entidades específicas que possibilitassem um cuidado mais efetivo e econômico (Silva, 2009). No Brasil, a evolução dessa educação se organiza em três etapas distintas: as iniciativas privadas (1854-1956); as ações governamentais em nível nacional (1957-1993); e os movimentos pela inclusão no sistema escolar (de 1993 até o presente).

Kuhlmann (2000) relata que a primeira política pública no Brasil focada especificamente em pessoas com deficiência surgiu no início da década de 1970, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) formou o Grupo Tarefa de Educação Especial. Este grupo chamou o especialista James Gallagher para desenvolver a proposta inicial de organização da educação especial no país. A primeira medida adotada pelo grupo foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que atualmente é conhecido como Secretaria de Educação Especial (SEESP), mantendo as mesmas funções e a estrutura organizacional de sua predecessora.

Kuhlmann (2000) aponta que a expansão da educação especial no Brasil foi possível graças à colaboração de diversos atores sociais, como representantes do governo, educadores, pais, personalidades e empresários, que juntos identificaram a importância de um ensino adaptado e um ambiente apropriado para atender às necessidades específicas dos alunos. A ação desses grupos resultou, por exemplo, na criação de mais de 1000 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em todo o país.

Estruturadas em grupos definidos pelo tipo de deficiência, começaram a integrar Comissões, Coordenações, Fóruns e movimentos, assegurando, dessa forma, os direitos que obtiveram, como a convivência e o reconhecimento das suas necessidades pela sociedade atual.

Dessa maneira, esses grupos organizados de pessoas com habilidades diferentes começaram a ganhar lugar no mercado de trabalho, nos transportes, na segurança, na previdência social e na acessibilidade de maneira ampla. Os indivíduos anseiam por reconhecimento e desejam que suas vozes sejam ouvidas, assim como as de outras minorias, que devem ser levadas em conta em uma sociedade democrática, como a que existe atualmente em nosso país.

Entretanto, lamentavelmente, esses movimentos ainda não têm uma força significativa quando se trata das vantagens educacionais e dos processos escolares, especialmente aqueles voltados para a inclusão (Manzini, 1999).

4. Reconhecendo e entendendo o autismo

O termo “autismo” tem origem no grego “autos”, que se traduz como “voltar-se para si mesmo”. O psiquiatra austríaco Eugen Bleuler foi o pioneiro ao empregar essa palavra para descrever um dos critérios utilizados em sua época para diagnosticar Esquizofrenia. Esses critérios, que passaram a ser conhecidos como “os quatro ‘A’s de Bleuler”, incluem: alucinações, afeto desorganizado, incongruência e autismo.

O termo autismo era utilizado para descrever a propensão do esquizofrênico a se recolher em si mesmo, afastando-se das interações sociais – isolando-se em seu próprio universo, uma percepção que ainda persiste sobre o comportamento autista.

Em 1943, o psicólogo americano Leo Kanner dedicou um olhar mais aprofundado a 11 indivíduos diagnosticados com esquizofrenia. Ele notou que o autismo se destacava como uma das suas características mais evidentes; foi nesse contexto que surgiu a terminologia "Distúrbio Autístico do Contato Afetivo" para designar esses jovens. Kanner afirmou que as crianças autistas apresentavam essa condição desde o nascimento, uma vez que os sinais da síndrome se manifestavam de forma bastante precoce. A medida em que foi tendo contato com os pais destas crianças ele foi mudando de opinião.

Passou a notar que os genitores dessas crianças mantinham uma relação emocional bastante distante com elas. Assim, surgiu o conceito de “mãe geladeira” para descrever as mães de autistas, cuja maneira impessoal e indiferente de interagir com os filhos gerou neles uma aversão inconsciente que acabaria se manifestando em contextos sociais.

As teorias de Kanner exerceram um impacto significativo na abordagem psicanalítica da síndrome, sugerindo que suas origens poderiam ser emocionais ou psicológicas. Os principais pioneiros dessa visão foram os psicanalistas Bruno Bettelheim e Francis Tustin.

Bettelheim, em sua abordagem terapêutica, incentivava as crianças a agredirem, insultarem e morderem uma estátua que, para ele, representava a figura materna. Por sua vez, Tustin defendia a existência de uma fase autista que é parte do desenvolvimento normal, na qual a criança ainda não havia assimilado os comportamentos sociais, descrevendo essa etapa como a fase do amor materno, que serve como uma transição entre esse estado e a interação social. Se a mãe demonstrasse frieza e reprimisse esse afeto, a criança não conseguiria fazer essa transição e permaneceria presa na fase autista do seu desenvolvimento.

Em 1943 o psicólogo norte americano Leo Kanner estudou com mais atenção 11 pacientes com diagnóstico de esquizofrenia. Observou neles, o autismo como característica mais marcante; neste momento, teve origem a expressão “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” para se referir a estas crianças. O psicólogo chegou a dizer que as crianças autistas já nasciam assim, dado o fato

de que o aparecimento da síndrome era muito precoce.

Ao interagir com os genitores dessas crianças, Leo Kanner começou a modificar sua perspectiva. Ele passou a notar que os pais apresentavam um vínculo emocional bastante distante com seus filhos, o que o levou a criar a expressão “mãe geladeira” para descrever essas mães de autistas. Essa forma fria e distante de se relacionar acabou gerando, nos filhos, uma hostilidade inconsciente voltada para interações sociais.

Em 1949, após diversas considerações, Leo Kanner identificou o autismo infantil precoce, caracterizando-o por uma dificuldade intensa de interagir com outras pessoas, um compulsivo desejo de manter a constância em objetos e situações, uma conexão especial com itens físicos e uma aparência de compreensão, acompanhada de alterações na linguagem que variavam do mutismo a uma fala que carecia de função comunicativa, exibindo inversões pronominais, criação de novas palavras e uso de metáforas. O autismo infantil precoce também é fortemente associado à esquizofrenia infantil, podendo ser visto como uma forma precoce dessa condição.

Em 1960, a psicanalista lançou um artigo que contestava o conceito de uma fase autística no desenvolvimento infantil. Naquele período, havia uma grande demanda por tratamentos psicanalíticos. Frequentemente, as crianças eram levadas a sessões diárias, até mesmo aos domingos. Os custos eram exorbitantes, e muitas famílias se viam obrigadas a vender seus bens, na expectativa de que essa abordagem pudesse reparar os supostos erros cometidos na criação de seus filhos.

Durante esta década, o psicólogo Ivar Lovaas e suas técnicas de análise comportamental começaram a se destacar no tratamento da síndrome. Os resultados obtidos eram mais eficazes em comparação às terapias psicodinâmicas convencionais. Naquela época, as abordagens comportamentais enfrentavam um intenso preconceito por parte de profissionais de outras correntes psicológicas.

Com o surgimento da década de 1970, conhecida como a década do cérebro, essas concepções foram gradativamente esquecidas, pois não atendiam às expectativas dos pais. Os psicólogos comportamentais eram geralmente procurados apenas quando todas as outras alternativas já haviam sido tentadas e o comportamento da criança autista se tornava insuportável para os pais, além de prejudicial para a própria criança.

Desde a década de 1980, novas ferramentas tecnológicas emergiram para o estudo do cérebro, permitindo uma análise mais detalhada por meio de exames como a tomografia por emissão de pósitrons e a ressonância magnética. Doenças que antes eram examinadas apenas sob a ótica psicodinâmica começaram a ser abordadas de forma mais criteriosa, abandonando a abordagem do cogito cartesiano.

É comum que indivíduos no espectro autista demonstrem certos déficits e comportamentos excessivos em várias áreas, como será detalhado a seguir. A intensidade desses déficits pode

diferir de uma criança para outra, assim como variar na mesma criança ao longo do tempo. Por essa razão, o termo Transtorno do Espectro Autista tem sido preferido em relação à palavra Autista.

Os manuais de diagnóstico, como o DSM – IV TR e o CID – 10, definem o autismo como um transtorno do desenvolvimento abrangente (TDP), que se manifesta por sérias dificuldades em diversas áreas, incluindo: redução do contato visual; desafios em demonstrar, manusear ou empregar objetos; padrões de comportamento repetitivos e estereotipados; inquietação ou movimentos de torção das mãos ou dedos, além de atividades corporais complexas; e atraso ou ausência completa da fala.

De acordo com Gauderer (1993), a maior parte das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista apresenta uma aparência facial normal, e seu semblante sério pode transmitir uma impressão, muitas vezes equivocada, de alta inteligência. Contudo, apesar da conformação facial comum, frequentemente falta a elas a expressividade emocional e a capacidade de interação que são características de crianças com desenvolvimento típico.

No contexto educacional, é fundamental incentivar as instituições de ensino a desenvolverem de maneira autônoma e participativa seu projeto político pedagógico. Segundo Mittler (2003), é necessário realizar um diagnóstico das necessidades da escola, o que abrange:

O currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento (MITTLER, 2003, p. 25).

Transformar o plano político pedagógico curricular da instituição escolar requer a valorização, formação e suporte aos educadores. Aceitar o desafio de revisar e ajustar as normas educacionais é uma das principais dificuldades enfrentadas na trajetória da educação inclusiva.

A evolução econômica desvinculada do progresso social cria um grande fosso de desigualdades estruturais, levando a sociedade a um crescimento distorcido, que afeta não apenas os indivíduos com TEA, mas toda a população. Nesse contexto, o capitalismo atua como uma força que impulsiona esse sistema de exclusão, afastando milhares de pessoas não apenas das chances de usufruir da riqueza, mas, principalmente, da geração dessa riqueza, manifestando-se através das privações que provoca e espalha.

A estrutura social elaborada para garantir sua continuidade atua de maneira furtiva e astuta, disfarçando-se através de políticas sociais compensatórias que se oferecem às minorias marginalizadas como se fossem privilégios destinados a reduzir as disparidades sociais. Dessa forma, as políticas sociais formuladas nesse contexto político acabam ocultando que as vantagens dadas são,

na realidade, direitos que deveriam ser acessíveis a todos, sem distinção.

A consequência negativa dessa abordagem é que ela divide a sociedade em grupos de excluídos e incluídos, levando a uma alienação mútua. Isso acontece porque, ao criar uma falsa visão dessa realidade, dificulta a compreensão abrangente e crítica da sociedade, algo essencial para o desenvolvimento da consciência social.

A educação especial, conforme descrito por Mantoan (1997), teve suas origens no Brasil por volta do século XIX, onde foram desenvolvidas iniciativas pontuais e privadas voltadas para apoiar pessoas com deficiências motoras, cognitivas e sensoriais. Foi apenas um século depois, no final da década de 1950, que essa prática foi formalmente reconhecida como “educação dos excepcionais”.

A primeira iniciativa de política pública no Brasil voltada especificamente para pessoas com deficiência foi estabelecida na década de 1970, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Grupo Tarefa de Educação Especial, com o intuito de desenvolver a proposta inicial de organização da educação especial no país.

Na década de 2000, a educação especial no Brasil começou a ser estruturada através de estratégias, abordagens e ferramentas pedagógicas específicas, além de modalidades de suporte educacional voltadas para estudantes que têm dificuldades em atender às demandas e requisitos da educação convencional.

As instituições de ensino voltadas para necessidades especiais estão se proliferando e se diversificando conforme as diversas causas das deficiências: pessoas com cegueira, surdez, deficiência intelectual, paralisia cerebral, dificuldades e distúrbios de aprendizagem, entre outras. Esses centros especializados, com suas abordagens específicas, métodos e profissionais qualificados, formam um subsistema distinto dentro da educação especial, integrado ao sistema educacional maior.

Os princípios teóricos e metodológicos que sustentam a inclusão nas escolas estão baseados na ideia de que a educação de qualidade deve ser acessível a todos, respeitando a diversidade entre os alunos. Diante das transformações sugeridas, a necessidade de capacitar profissionais e educadores, especialmente os professores da educação regular, para atender às demandas educacionais de todas as crianças, independentemente de terem ou não deficiências, tem sido cada vez mais enfatizada.

De acordo com Mazzota (1992), ambientes inclusivos que abordam a Cultura, Educação, Lazer e outros segmentos sociais, reconhecendo a diversidade da condição humana, são formados a partir das interações diárias entre indivíduos nas esferas interpessoal, social e política. Esses ambientes têm a capacidade de mitigar os efeitos nocivos das situações de discriminação, preconceito e exclusão que qualquer pessoa, independentemente de ter deficiência ou não, pode enfrentar na sociedade.

As circunstâncias pessoais e ambientais podem tanto facilitar quanto agravar as desvantagens enfrentadas por pessoas com deficiência. É no âmbito social que surgem condições limitadoras, e o papel da mídia, ao associar deficiência a carência, potencializa, sem dúvida, a desvantagem do indivíduo em relação ao seu contexto.

5. Inclusão de crianças autistas nas salas de aula

O comportamento dos educadores em relação à inclusão é moldado por diversos fatores, incluindo as diretrizes de inclusão, os recursos que a instituição escolar dispõe, o suporte disponível para atender às particularidades de alunos com deficiência, além de aspectos pessoais dos professores, como gênero, idade, tempo de experiência no ensino e formação acadêmica (Baleotti, 2006).

A efetivação dos princípios da inclusão educacional no Brasil enfrenta obstáculos relacionados a fatores políticos, sociais, econômicos e, principalmente, históricos e culturais. As instituições educacionais refletem a complexidade, as contradições e o individualismo da sociedade em que estão inseridas. Assim, as práticas excludentes ainda são predominantes nas escolas, frequentemente advindas de indivíduos que não reconhecem as potencialidades das abordagens inclusivas, que não colaboram para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária e que não se empenham em superar as contradições que a definem (Macedo et al., 2014). Uma educação para todos depende de uma política educacional que inclua efetivamente os alunos autistas no sistema de ensino, independentemente das diferenças, tendo como base os princípios de uma sociedade democrática (Pinto et al., 2023). O currículo escolar tradicional, com sua estrutura rígida e métodos de ensino padronizados, muitas vezes não consegue atender às necessidades específicas dos alunos com TEA (Pinto et al., 2024).

Devido às particularidades associadas ao Transtorno do Espectro Autista, a implementação de práticas inclusivas nesse contexto abrange diversos fatores, incluindo: a disposição da administração escolar em aceitar e efetuar as adaptações necessárias; a formação, vivência, convicções e traços pessoais dos educadores; o perfil dos outros alunos presentes na turma; o envolvimento das famílias e, acima de tudo, as características da criança autista, que podem variar em níveis de comprometimento nas áreas de comportamento, linguagem e socialização (Lemos et al., 2016).

É possível perceber que, para que a inclusão seja real, os sistemas educacionais precisam estabelecer instituições de ensino e preparar educadores e demais colaboradores. Isso é fundamental para que compreendam as particularidades de cada aluno e saibam conviver, respeitar e, acima de tudo, proporcionar a todos a mesma qualidade de educação, garantindo condições equitativas de aprendizado.

O aprimoramento das práticas sociais em relação a crianças com transtornos globais do

desenvolvimento está relacionado a um contexto que estimule interações construtivas e crie oportunidades para que os indivíduos cultivem comportamentos sociais mais apropriados.

É essencial reconhecer que cada família responde de forma única. Normalmente, há três etapas após o recebimento do diagnóstico: a negação, a fase de luto e, por fim, a aceitação. A duração em cada uma dessas etapas pode variar significativamente. O crucial é entender que essa família necessita de acolhimento. Quanto mais prolongado for o processo de aceitação, mais dificuldades poderão surgir no desenvolvimento da criança. Portanto, o suporte a essa família é vital. Outro aspecto muito relevante a ser levado em conta é que o professor, por si só, não conseguirá avançar muito. É fundamental estabelecer uma parceria de confiança o mais rapidamente possível.

Klin (2006) destacou que diversas crianças autistas em instituições de ensino regulares são particularmente suscetíveis a serem vistas como diferentes e a sofrerem ridicularizações. No entanto, o autor mencionou que, em situações onde houve um suporte adequado, foram notados resultados favoráveis, refletindo em um aprendizado escolar eficaz e, conseqüentemente, em melhores oportunidades de trabalho, autonomia e formação de uma família na vida adulta.

A criança autista, ao interagir com seus colegas, pode demonstrar atitudes agressivas em relação aos professores e aos outros alunos, o que pode levar a desentendimentos. No entanto, quando um educador recebe um aluno com autismo em sua turma, ele enfrenta um desafio ao começar o processo de inclusão, uma vez que essa criança tem grande dificuldade em se comunicar e socializar.

Apesar de os educadores mencionarem obstáculos ao lidar com os desafios diários e expressarem insatisfação sobre sua formação para atender crianças com essa condição, atualmente, muitos deles compartilham relatos de experiências positivas com crianças que estão inseridas em escolas regulares. Esses profissionais ressaltam que as crianças autistas têm demonstrado avanços significativos na assimilação do conteúdo escolar.

O papel do educador é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de uma criança autista. Ele contribui para que a criança alcance um equilíbrio pessoal, promovendo seu bem-estar emocional e facilitando sua conexão com o mundo ao redor. Além disso, o professor estimula a formação de relações interpessoais relevantes, sendo essencial que existam abordagens pedagógicas adequadas que possibilitem a aquisição dessas habilidades, considerando sempre as dificuldades que essas crianças podem ter em relação à interação social, comunicação, linguagem e atenção.

Para alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem e oferecer à criança um maior grau de autonomia, é fundamental que o professor ajuste os materiais e recursos disponíveis, organize as atividades e promova um ambiente de bem-estar contínuo. Se necessário, o educador pode implementar um Programa Educativo personalizado para cada aluno, estabelecendo metas individuais que estejam em consonância com a avaliação prévia realizada sobre a criança.

O TEACCH fundamenta-se na modificação do ambiente para ajudar a criança a entender melhor seu local de trabalho e as expectativas em relação a ela. Através da estruturação do espaço e das atividades atribuídas a cada estudante, o TEACCH busca promover a autonomia do aluno, para que ele possa aprender novas habilidades com o apoio do professor, mas também permita que ele passe a maior parte do tempo de maneira independente.

É crucial que o educador compreenda todas as particularidades e desafios relacionados a esse transtorno, pois somente dessa forma ele poderá elaborar suas estratégias de ensino, garantindo que a criança não enfrente experiências de discriminação.

6. Conclusão

É fundamental que o educador promova a autoconfiança e a autonomia nas crianças, pois essas qualidades podem estar pouco presentes em sua personalidade. Além disso, cabe ao professor planejar atividades que estejam alinhadas ao nível de conhecimento dos alunos, permitindo que eles realizem as tarefas adequadamente, o que favorece a aquisição de novos conhecimentos e o progresso nas atividades escolares.

Portanto, é fundamental destacar a importância de uma colaboração constante entre a família e a escola. As dificuldades de socialização que pessoas autistas enfrentam podem resultar em diversos desafios, incluindo uma limitada percepção em relação ao outro. Isso, muitas vezes, está ligado à dificuldade de imitação e à incapacidade de se colocar na posição do outro, tornando complicado compreender situações sob a ótica alheia.

Entretanto, a conexão entre as instituições de ensino e as famílias de crianças autistas pode ser desafiadora. De um lado, os pais frequentemente exercem pressões excessivas sobre os professores. Do outro, os comportamentos dos filhos podem ser influenciados negativamente pelos próprios pais, o que leva os profissionais a se sentirem desmotivados e, em consequência, a se afastarem do trabalho com a família.

A adaptação requer que os responsáveis analisem minuciosamente os desafios que impactam os filhos, incluindo comportamentos desafiadores e déficits significativos no desenvolvimento, além das limitações que a instituição de ensino pode impor a crianças autistas, entre outros aspectos. Também é fundamental introduzir a criança gradualmente ao novo ambiente para que ela tenha a oportunidade de se acostumar com o espaço.

A família desenvolve uma sensação de desapontamento e de inferioridade em relação aos outros, o que leva à confusão na comunicação entre os casais, resultando em relações mais agressivas. O medo e a falta de clareza se tornam sentimentos frequentes entre os pais, dificultando a transmissão de normas e valores sociais. Durante o processo de adoção, muitas mães se esforçam

para superar obstáculos e combater preconceitos ao longo de suas vidas.

A família de crianças com deficiência deve ser incluída no processo de tratamento em duas vertentes. A primeira diz respeito ao aspecto instrumental, que envolve abordar o desenvolvimento neuro-senso-percepto-cognitivo e motor da criança. A segunda vertente deve focar na recuperação psíquica da criança, que se encontra imersa em seus distúrbios e estereotípias, ajudando-a a encontrar seu papel dentro do contexto familiar.

Referências

BALEOTTI, L.R, Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BARRETO, Isabella Soares et al. Processos de intervenção para crianças e adolescentes com Síndrome de Asperger: uma revisão de literatura. Contextos Clínic [online]. 2013, vol.6, n.2, pp. 132-143.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 5.691 de 20 de dezembro de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMOLESI, Marcos Roberto Haddad. O direito de inclusão da pessoa portadora de deficiência à luz da legislação brasileira. Revista Jus Navigandi, a. 9, n. 242, 6 mar. 2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/4928>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CARVALHO, Maria Therezinha e OLIVEIRA, Marlene. Ensinando crianças Excepcionais. 1ª edição, São Paulo: LOJÉ, 1992.

CARVALHO, P. (). Reflectir a Integração. Viseu: Instituto Piaget, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, A.B. Projeto “Escolas inclusivas”. Inovação, v. 1, n. 11, p. 57-85, 1998.

DIAS, Joaquim Colôa. A problemática da relação família, escola e a criança com necessidades educacionais especiais. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência, 1999.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28(Suppl. 1), s3-s11, 2006.

LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. Fractal, Rev. Psicol., v. 28 – n. 3, p. 351-361, 2016.

MARQUES C. C. Perturbações do Espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães. Coimbra: Quarteto, 2000.

MARTINS, José de Souza. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, S.; PEREIRA, A.A.J. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 6, n. 1, São João Del-Rei, janeiro/julho 2011.

PEREIRA, M. Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento – A família e a escola face ao Autismo. 2ª ed. São Paulo: Gailivro, 2006.

PINTO, Jacyguara Costa et al. O processo de inclusão educacional de alunos autistas: revisão de literatura. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 7, p. 565-575, 2023.

PINTO, Jacyguara Costa et al. A adaptação do currículo escolar para alunos com transtorno do espectro autista: metodologias e práticas de ensino personalizadas. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 9, p. 495-503, 2024.

RODRIGUES, David (org.). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

SILVA, E. B. Prematuridade: Questões éticas. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Bioética. 2007.