TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

CATIA OLIVEIRA DA SILVA CARNOT

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se resultados de estudo com o objetivo de identificar e analisar as potencialidades inclusivas próprias da educação escolarizada da criança autista. Para isto, como objetivos específicos serão 1) especificadas as características teórico metodológicas da educação inclusiva em âmbito formal escolar; e 2) apontadas algumas características gerais da relação da educação com os casos considerados de deficiência intelectual, especificamente, o Transtorno do Espectro Autista e sua variação Síndrome de Ásperger; e identificadas as potencialidades da educação inclusiva no processo de construção da equidade social. Esta abordagem mostra ser importante a discussão sobre tal tema tendo em vista a perspectiva da inclusão. Muitos estudos tratam da inclusão daqueles alunos considerados deficientes, todavia, ainda em uma perspectiva preconceituosa fora das propostas inclusivas e de respeito à diversidade subjetiva. Desta forma, este estudo busca apontar as possibilidades da educação inclusiva a partir da atuação do professor, conforme princípios da educação inclusiva, em que se proponha a valorização da diferença enquanto potencialidade de produção de conhecimento, aprendizagens e desenvolvimento. E para além da dimensão escolar, que se reconheça o conceito de inclusão enquanto uma prática social. Para tanto, este estudo se fundamenta na revisão da bibliografia específica, em uma abordagem qualitativa, pontuando aspectos de cunho universalizantes e coerentes com a perspectiva da psicologia histórico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Síndrome de Ásperger. Práticas Escolares Inclusivas.

INTRODUÇÃO

De uma perspectiva da mandala dos saberes da Educação Integral (Mantoan et al., 2011), tratar da educação inclusiva não pode ser confundido com a ideia de senso comum de educação especial. De forma geral, o senso comum e, muitas vezes, a mídia, costumam definir a educação inclusiva como equivalente à educação especial, como sendo um "ensino" restrito à pessoa com deficiência. Entretanto, pela definição legal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 58, a educação especial é uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). O conceito de Educação inclusiva está na dimensão social das relações cidadãs, podendo ser definida como aquela que além de ser universal e gratuita, é também aquela que acolhe a educanda e o educando, de tal forma a oportunizar a permanência além do acesso, assim como, fomentando a emancipação do sujeito (Mantoan et al, 2011).

Tais formulações atribuídas à Educação inclusiva, na verdade, são formulações da própria Educação em sua dimensão mais expandida, uma vez que é uma Instituição Social que tem por finalidade oportunizar a autonomia do sujeito, a emancipação do sujeito. Sendo assim, constitui-se um direito de diferentes dimensões: social, na medida em que, imersa em um contexto, promove o desenvolvimento da personalidade; econômico, já que possibilita o trabalho em sua forma autônoma; e cultural, uma vez que difunde, preserva e produz cultura (Claude, 2005).

Tendo por orientação, portanto, os princípios da Educação Integral em seu sentido de formação do sujeito para autonomia e emancipação, podemos construir o questionamento sobre qual a função educativa da escola contemporânea no acolhimento e inclusão da pessoa deficiente, especificamente a criança autista? Ainda mais especificamente, de quais formas a educação inclusiva pode incluir a criança com síndrome de Ásperger?

OBJETIVOS

Nestes termos, tem-se por objetivo geral

identificar e analisar as potencialidades inclusivas próprias da educação escolarizada da criança autista. Para tanto, de forma a fundamentar o objetivo geral, como objetivos específicos tem o que se segue: 1- especificar as características teórico-metodológicas da educação inclusiva em âmbito formal escolar; 2- discorrer sobre as características mais evidentes do transtorno do espectro autista; e, finalmente, 3- identificar as potencialidades da educação inclusiva no processo de construção da equidade social.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa pode ser definida como qualitativa, que se orienta por algumas abordagens teóricas consideradas mais adequadas para se pensar a educação, como a psicologia histórico-cultural proposta por Lev Semionovitch Vygotsky, em que o desenvolvimento humano é entendido a partir das interações socioculturais, assim como, históricas. Isso porque advoga-se aqui pela construção do sujeito por meio das interrelações como mediadoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O procedimento metodológico se dá por meio da análise de trabalhos acadêmicos como artigos científicos, dissertações e teses. A principal base de dados para o levantamento bibliográfico foi a Scientific Eletronic Library Online – SciELO, por meio de descritores como "Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva", "Síndrome de Ásperger e Escolarização" e "Inclusão da Criança com Síndrome de Ásperger".

Portanto, a verificação a partir da produção acadêmica pode permitir apontar as potencialidades da educação inclusiva, mediada pela atuação do professor, da família e da comunidade, de modo a valorizar a diferença e sua relação com as aprendizagens e o desenvolvimento. Para além da educação escolar, procura-se evidenciar que, para além da dimensão da educação escolar, a concepção e prática inclusivas são práticas sociais e socioculturalmente construídas.

EDUCAÇÃO INCUSIVA, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva pode ser concebida enquanto um ideário, em que considera todo o contexto social e simbólico e fomenta a prática inclusiva como diretriz norteadora das demais práticas constituintes dos processos de ensino-aprendizagem e da vida em sociedade. As diferenças são entendidas na perspectiva da riqueza presente na diversidade, devendo ser valorizadas. Operando ainda na mesma chave, a ideia construída é de que a diversidade é elemento desejável e essencial, formando a própria identidade do sujeito e o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento particularidades da personalidade e subjetividade, tendo como produto o desenvolvimento das capacidades de empatia, cooperação, solidariedade. Nessa medida, há implicitamente o reconhecimento de um movimento constante, recíproco e equivalente das diversidades, individuais e de grupos, com o meio, com o ambiente, cultura, em que se transformam mutuamente. Ao fim e ao cabo, a riqueza das culturas está nessa variedade de trocas democráticas, solidárias e generosas entre as diferenças. E se assim o é, a própria História é produto da diversidade, permitindo que se considere a solidariedade como um objetivo humano.

> [...] os projetos de liberdade humana, de felicidade social e existencial têm de se lastrear nas diferenças culturais, históricas, produtivas e gnosiológicas das sociedades. terá sucesso o que amalgamar pacificamente essas tendências aparentemente díspares dos seres humanos, mas que são a expressão maior de sua riqueza e potencial para sua tarefa cocriadora do mundo (AGUIAR, 2000, p. 290).

Seguindo por esse caminho, evidencia-se que as práticas inclusivas estão em todos os lugares e na Educação, refere-se a concepções para além de conceitos técnicos já disseminados de educação especial, atingindo conceitos da atmosfera das diferenças e diversidade, como o de identidade, pressupostos que viabilizam o reconhecimento daquilo que é comum e daquilo que é específico nas pessoas e nos grupos; circunstância que, por seu turno, possibilita caminhos mais adequados de processos de ensino aprendi-

zagem. "[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual, nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza" (Mantoan, 2006, p. 7-8).

Por pressuposto, então, igualdade não significa homogeneidade, uniformização, normatização ou normalização; pelo contrário, igualdade em seu sentido elementar depende da existência das diferenças e diversidade, para que dessa relação dialógica entre igual e desigual, comum e diverso, se conceba e se alcance o conceito de equidade, em que a diversidade é valorizada e as igualdades sejam praticadas conforme as diferenças de cada um.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

A Educação Especial, portanto, deve atender as demandas específicas de um determinado público, na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta é um conceito transversal e interseccional que permeia todos os ambientes escolares, todas as interações e relações educacionais e todos os processos de ensino e aprendizagem.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO

DEFINIÇÕES DE AUTISMO

Ainda que no campo de estudo sobre o autismo se considere que exista uma variação considerável sobre os graus e até mesmo tipos desta condição, de forma geral, define-se autismo como sendo uma síndrome comportamental de etiologia variada, a qual tem por principais características e aquelas que são as mais recorrentes o déficit de interação social ou sociabilidade, que se define pela apresentação de inabilidade na relação com o outro, muito corriqueiramente também apresenta-se combinada com os déficits de linguagem e alterações de comportamento, dentre algumas outras características (Silva, 2017). Diante dessa ocorrência de sua variabilidade, o autismo era enquadrado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), referindo-se mais especificamente à variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento. Com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) o autismo passou a ter uma classificação própria como Transtorno do Espectro Autista

(TEA). Na mesma medida, também é considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), apontando o comprometimento em três áreas principais, sendo elas, alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (Gonçalves, 2013). Ou seja, as pessoas que apresentam algum grau de TEA, possuem um TGD.

A conceituação contemporânea sobre o autismo iniciou o seu percurso com Kanner em 1943, quando do seu estudo com crianças que considerava com comportamentos peculiares. A sua definição preliminar dizia que se tratava de uma inabilidade inata no trato e no estabelecimento de contato afetivo e interpessoal. Ainda identificou algumas outras características, como a inabilidade no estabelecimento de relações interpessoais, extremo isolamento, atraso considerável no desenvolvimento da linguagem ou uso não comunicativo da linguagem, sendo que alguma dessas crianças nunca chegam a falar (Klin, 2006); também identificou a ocorrência de repetição exaustiva de simples repetições de movimentos e atividades, assim como inabilidades isoladas. Já nesse primeiro momento de um estudo mais atento sobre essa síndrome, Kanner percebeu que existia uma grande variabilidade nos graus das ocorrências das características, entretanto, evidenciou-se que duas características eram sistematicamente encontradas em padrões quase sempre semelhantes, que era o isolamento e a insistência obsessiva na repetição.

Posteriormente, com a continuidade e de-

senvolvimento das pesquisas, percebeu-se que estava se criando a ideia de que na pessoa autista não se apresentava traços de afetividade, que posteriormente foi desmentido (Souza, 2011). O que se pode dizer é que na pessoa autista existe uma limitação da afetividade, ou como alguns autores preferem dizer, que muitos desses afetos são "primitivos", talvez não totalmente desenvolvidos conforme os padrões de normalidades que foram estabelecidos. Ou seja, existe uma limitação na expressão dos afetos, assim como uma limitação na discriminação de afetos mais complexos. Mercadante e Rosário (2009) complementam afirmando que o desempenho nas interações sociais seria prejudicado uma vez da falta ou dificuldade no entendimento das normas sociais. Ou ainda, a ausência de resposta da criança autista quando estimulada ou quando lhe propõe algo decorre da falta de compreensão do que se está sendo proposto. Em muitas situações, diante dessa inércia, acaba-se atribuindo às características de isolamento típicas do autismo ou mesmo na desconsideração de suas potencialidades. Isso nos revela que a questão é o desenvolvimento de práticas educacionais e pedagógicas significativas capazes de sensibilizar, estimular a criança autista nesse processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2013).

Ainda conforme Gonçalves (2013), se Kanner identificou que o isolamento e a repetição obsessiva eram características muito fortes, também pode-se afirmar que as dificuldades com a linguagem também é uma característica marcante. Essa dificuldade na comunicação também é uma manifestação que varia bastante, tanto em comunicações e linguagens verbais, quanto não verbais, e como dito anteriormente, sendo algumas dessas pessoas nunca desenvolvem habilidades comunicativas. Na mesma esteira, outras apresentam uma linguagem imatura, apresentando dificuldades na compreensão de sutilezas de linguagens, como por exemplo, não identificando o sarcasmo ou a ironia; ainda, uma linguagem imatura dificulta a interpretação de linguagens corporais e expressões faciais.

Nesta medida, é possível afirmar que no desenvolvimento de trabalhos no ambiente escolar ao se trabalhar com educandos autistas, apresentas certas dificuldades, como dificuldade de comunicação e interação, alguns episódios de agressividade, estereotipias, insegurança, medo etc.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Independente da definição de TEA, diversos estudos já apontaram que proporcionar às crianças autistas o convívio com demais crianças não autistas, da mesma faixa etária, assim como de idades diferentes, possibilita o estímulo de suas capacidades interativas, além do que, é um movimento absolutamente de harmonia social, visto que também é um processo de ensino-aprendizagem para a criança não autista, que aprende os significados da diversidade (Camargo; Bosa, 2009). Sobre os benefícios dessa convivência, continua Camargo, “possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, (...) as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social” (Camargo, 2007, p. 20). O convívio com crianças não autistas pode fornecer modelos de convivência, de normas sociais e de interações para a criança autista. O que se está se afirmando com isso é que, o ambiente adequado propicia benefícios imensuráveis ao processo de inclusão, enquanto um ambiente inapropriado, ainda que se busque princípios de integração, a única coisa que se pratica é a segregação, com o agravante de eventuais prejuízos para todas as crianças envolvidas. Ao fim e ao cabo, a inclusão adequada, ainda que a criança apresente características autistas relevantes, sendo um obstáculo em relação ao conteúdo, pressupõe o benefício das vivências, experiências e inclusão social. Entretanto, é importante que se diga, a variabilidade de ocorrências de graus diferentes de autismo deve ser fator relevante quando se está pensando na inclusão dessa criança. Obviamente que a primeira condição ao se tratar do tema é que a inclusão deve ser para todos. Contudo, é sabido que em certas circunstâncias e graus de ma-

nifestação da síndrome, o processo de inclusão pode não ser suficientemente adequado, exigindo um alto nível de especialização.
2.2.3 Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger, pode ser definida também como uma variante do Transtorno do Espectro Autista (TEA) de alto funcionamento, sendo uma condição do neurodesenvolvimento que afeta principalmente as habilidades sociais, de comunicação e de comportamento de uma pessoa.

Nos processos inclusivos e de ensino-aprendizagem das crianças identificadas com essa síndrome, deve-se considerar que, indivíduos com Síndrome de Asperger podem ter dificuldades em compreender e utilizar as habilidades sociais de forma adequada. Podem apresentar dificuldades em estabelecer e manter relacionamentos interpessoais, compreender e responder a expressões faciais, linguagem corporal e nuances sociais, e podem ter dificuldade em se envolver em jogos ou atividades de grupo (Khoury, 2014).

Do mesmo modo, as estratégias e planejamentos de intervenção educativa devem se orientar pelo fato dessas crianças apresentarem interesses restritos e comportamentos repetitivos, o que significa que, em uma quantidade considerável de casos, têm interesses restritos e intensos em tópicos específicos, podendo adquirir um conhecimento detalhado e especializado nessas áreas, porém, deficitária em outras. Além disso, podem apresentar comportamentos repetitivos ou estereotipados, como movimentos repetitivos das mãos ou fixação em rotinas específicas. Nesse sentido, avalia-se aqui ser importante privilegiar aspectos de interesse desses sujeitos, de modo a facilitar a intervenção, entretanto, não se deve relegar ao esquecimento outras áreas em que possam apresentar dificuldade, haja vista que, são nas interações conflituosas que os processos de desenvolvimento apresentam maior intensidade (Dias, 2017).

Assim como às características gerais do Transtorno do Espectro Autista, na síndrome de Asperger uma grande questão também é a comunicação, a qual pode ser afetada de forma importante, sendo necessário atenção aprofundada acerca de tal questão. Embora a fala possa estar presente e ser relativamente desenvolvida, pode haver dificuldades na comunicação não verbal, como a expressão facial e o uso adequado do tom de voz. Além disso, a compreensão e o uso de figuras de linguagem, ironias e sutilezas da linguagem podem ser desafiadores.

Em decorrência dessas especificidades na comunicação, tornou-se bastante comum recorrer à metodologia da comunicação aumentativa e alternativa como recurso facilitador da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem escolares. Para crianças com Síndrome de Asperger que têm dificuldades na comunicação verbal, as estratégias de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) podem ser extremamente úteis. A CAA envolve o uso de sistemas, recursos e estratégias para auxiliar a comunicação, permitindo que a criança se expresse, compreenda informações e participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem (Khoury, 2014).

Como característica da comunicação aumentativa e alternativa (CAA), é bastante comum, por exemplo, a utilização de quadros ou pranchas com símbolos, imagens ou palavras-chave que representam as atividades, objetos, ações ou sentimentos comuns do ambiente escolar. Esses quadros podem ajudar a criança a expressar suas necessidades, fazer escolhas e participar das interações diárias. De forma similar, utilizasse o sistema de comunicação por troca de figuras (Picture Exchange Communication System - PECS), o qual é estruturado para envolver o uso de imagens ou símbolos para auxiliar a criança na comunicação. A criança aprende a selecionar e entregar uma figura ou cartão representando o que deseja comunicar. O PECS pode ser usado para solicitar objetos, fazer pedidos, responder perguntas e iniciar interações (Fernandes, 2015).

Ainda, pode-se falar em diferentes tecnologias de apoio disponíveis, como aplicativos de comunicação por dispositivo móvel ou tablets. Esses aplicativos permitem que a criança selecione imagens, ícones ou palavras

para comunicar suas necessidades, pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, alguns indivíduos com Síndrome de Asperger podem se beneficiar do uso de sistemas de escrita alternativa, como a digitação em um teclado, uso de tablets ou dispositivos de comunicação assistiva. Esses sistemas permitem que a criança se comunique por meio da escrita, mesmo que a habilidade de escrita à mão seja desafiadora (Dias, 2017).

Além dos sistemas específicos de CAA, é importante fornecer apoio visual geral no ambiente escolar. Isso pode incluir o uso de rótulos em objetos e locais, calendários visuais, cronogramas e instruções passo a passo com ilustrações ou fotografias. Crianças com Síndrome de Asperger geralmente se beneficiam de rotinas previsíveis e estruturadas. Estabelecer uma rotina diária consistente, com horários definidos para as atividades, pode contribuir tanto no acolhimento emocional, quanto nos processos de aprendizagem, haja vista contribuir na redução da ansiedade.

O que deve ser ratificado é que, assim como no TEA, na síndrome de Asperger, pode existir uma variação considerável de características em cada sujeito, o que demanda que as estratégias de CAA sejam individualizadas, levando em consideração as habilidades e preferências da criança. Além disso, a colaboração entre a equipe escolar, terapeutas, pais e a criança é essencial para desenvolver e implementar estratégias eficazes de CAA. O objetivo é facilitar a comunicação da criança, promover sua participação ativa no ambiente escolar e apoiar seu desenvolvimento acadêmico e social (Fernandes, 2015).

A Síndrome de Asperger, como uma forma de Transtorno do Espectro Autista (TEA), possui algumas especificidades distintas que a diferenciam de outros tipos de TEA. Embora a Síndrome de Asperger e o Autismo compartilhem muitas características semelhantes, existem algumas diferenças importantes entre eles.

Ao contrário do autismo, as habilidades cognitivas, como o pensamento lógico, a capacidade de memória e a aquisição de conhecimento acadêmico, geralmente estão preservadas na Síndrome de Asperger. Os indivíduos podem apresentar um alto nível de inteligência e um estilo de aprendizagem particular. Em decorrência dessa constatação, diferentes correntes consideram a síndrome de Asperger como uma variante atenuada do Transtorno do Espectro Autista. O reconhecimento das diferentes características manifestadas no TEA e na síndrome de Asperger, deve ser evidenciada não para graduações e hierarquizações do transtorno, o que pode levar a incorrer em preconceitos e estigmatizações. A importância desse reconhecimento reside justamente na contribuição para o planejamento de estratégias adequadas que atendam as demandas específicas de cada manifestação do transtorno (ORRÚ, 2012).

Em comparação com outros tipos de TEA, as pessoas com Síndrome de Asperger geralmente apresentam habilidades linguísticas mais desenvolvidas. A fala pode ser fluente e gramaticalmente correta, embora possam existir dificuldades na compreensão de nuances sociais e no uso da linguagem de forma socialmente apropriada. Além disso, as habilidades cognitivas, como memória, aprendizagem e raciocínio lógico, costumam estar dentro da média ou até acima da média.

Pode-se falar ainda que, pessoas com Síndrome de Asperger podem possuir um nível de inteligência acima da média e desenvolvem interesses restritos e intensos em tópicos específicos. Esses interesses podem se tornar um ponto focal de suas vidas, e eles podem adquirir um conhecimento detalhado e especializado nessas áreas de interesse.

Buscando ratificar o que fora afirmado anteriormente, embora as habilidades linguísticas possam ser preservadas, as pessoas com Síndrome de Asperger enfrentam dificuldades na interação social e na compreensão de normas sociais implícitas. Podem ter dificuldade em interpretar expressões faciais, linguagem corporal e sutilezas da comunicação não verbal. Além disso, podem encontrar dificuldades em iniciar e manter relacio-

namentos interpessoais.

Na Síndrome de Asperger, o desenvolvimento da linguagem costuma ser preservado e as habilidades linguísticas podem ser avançadas para a idade. Pessoas com Síndrome de Asperger geralmente adquirem a fala no tempo esperado e têm bom domínio da gramática e vocabulário. No entanto, podem ter dificuldades na compreensão e uso da linguagem de forma socialmente apropriada, como entender sarcasmo, metáforas e expressões idiomáticas. Já no Autismo, o desenvolvimento da linguagem pode ser afetado, variando desde atrasos na fala até a ausência total de linguagem verbal.

Ainda de forma comparativa, na Síndrome de Asperger, as pessoas tendem a ter interesses restritos e intensos em áreas específicas. Esses interesses podem ser altamente focados e detalhados, e podem se tornar uma fonte de expertise ou habilidade especializada. No Autismo, os interesses restritos também estão presentes, mas eles podem variar em intensidade e foco. Do mesmo modo, na Síndrome de Asperger, o desenvolvimento cognitivo geralmente está dentro da média ou acima da média, e as habilidades de aprendizagem e de raciocínio lógico são preservadas. No Autismo, pode haver um atraso no desenvolvimento cognitivo, com uma ampla gama de habilidades intelectuais. Portanto, a Síndrome de Asperger não está associada a deficiências intelectuais significativas. No Autismo, no entanto, pode haver uma ampla variação na capacidade intelectual, incluindo a presença de deficiência intelectual (Orrú, 2012).

Pensando nas estratégias interventivas para os processos de ensino aprendizagem, devido às diferenças nas habilidades linguísticas, de comunicação e sociais, as pessoas com Síndrome de Asperger podem precisar de menos suporte nas áreas de desenvolvimento da linguagem e habilidades cognitivas, enquanto podem se beneficiar de intervenções e apoios em habilidades sociais e de interação. No Autismo, por sua parte, o nível de suporte necessário pode variar amplamente, desde apoio intensivo em todas as áreas de desenvolvimento até suporte moderado ou mínimo, dependendo das necessidades individuais.

Encaminhando-se para a conclusão, a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger, assim como de qualquer criança com necessidades educacionais especiais, é um processo que visa garantir o acesso equitativo à educação e promover o desenvolvimento pleno de suas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais.

É de fundamental importância realizar uma avaliação abrangente das necessidades e habilidades da criança, considerando características específicas da Síndrome de Asperger. Com base nessa avaliação, um plano de intervenção individualizado, como o Plano de Educação Individualizado (PEI) ou Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), pode ser desenvolvido para atender às necessidades educacionais da criança (Pasian; Mendes, 2017).

Oferecer estratégias de apoio à comunicação é essencial para a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, como quadros de comunicação, apoio para o desenvolvimento de habilidades de interação social, como o reconhecimento de emoções e a compreensão das normas sociais, e a promoção de oportunidades de interação com os colegas (Neves, 2017; 2019).

Como exemplificado a partir da metodologia da comunicação aumentativa e alternativa, a adaptação do ambiente escolar para que a inclusão seja efetiva e garanta o direito às aprendizagens. Fornecer um ambiente escolar inclusivo e acolhedor é crucial. Isso pode envolver, por exemplo, a redução de estímulos sensoriais excessivos, a criação de rotinas previsíveis e o estabelecimento de espaços tranquilos para a criança se sentir confortável. Em uma dimensão macrocósmica, também é importante considerar a adaptação do currículo e das atividades acadêmicas, levando em conta as necessidades e habilidades da criança.

Todo esse arcabouço mencionado, pressupõe que a equipe escolar deve contar com profissionais especializados, como professo-

res do atendimento educacional especializado, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que possam oferecer suporte e orientação adequados para atender às necessidades específicas da criança com Síndrome de Asperger. Promover a sensibilização e a conscientização sobre a Síndrome de Asperger entre os colegas de classe, professores e funcionários da escola pode ajudar a criar um ambiente inclusivo e reduzir o estigma e a discriminação (Carvalho, 2014).

Finalmente, pensando especificamente em processos inclusivos na prática escolar cotidiana, a utilização de recursos visuais, como calendários, agendas, listas de tarefas e quadros de comunicação, para auxiliar na compreensão e na organização das informações, se evidencia nas diferentes pesquisas como fundamental. Os recursos visuais podem ajudar a criança a seguir as instruções, acompanhar as atividades e se orientar no ambiente escolar.

A utilização de recursos visuais remete à organização do ambiente. O uso de apoios visuais, como diagramas ou esquemas, pode ajudar a criança a compreender conceitos abstratos. Estratégias de ensino estruturadas, como dividir as tarefas em passos menores e fornecer instruções claras, também facilita sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem (Khoury, 2014). O caso, portanto, não é elencar uma quantidade específica de possibilidades de intervenção educativa. O que se deve perceber é que, as especificidades das manifestações do TEA e da Síndrome de Asperger, são necessariamente norteadoras dessas atividades interventivas. Ou seja, reforça-se aqui que cada criança é única em suas peculiaridades, o que demanda organização e estrutura consistente. Isso não significa falar em educação ou escolarização especializada, haja vista que a escolarização em seus processos educativos significa também socialização do sujeito, remetendo, portanto, ao compartilhamento de certos princípios educativos. Todavia, conforme a demanda das crianças com alguma necessidade especial, tais princípios educativos compartilhados devem ser adaptados, sendo este um dos princípios fundamentais da educação inclusiva.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do referencial da psicologia histórico-cultural, de cunho qualitativo. Os procedimentos para coleta e seleção dos artigos para análise foram de uma revisão da produção científica, sendo realizado um levantamento bibliográfico na Scientific Eletronic Library Online – SciELO, por meio de descritores como “Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva”, “Síndrome de Ásperger e Escolarização” e “Inclusão da Criança com Síndrome de Ásperger”. Após selecionados trabalhos mais relevantes e mais recentes, os artigos foram analisados para extrair as principais conceituações sobre o tema do transtorno do espectro autista e inclusão da criança na educação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificou-se, na literatura selecionada, a menção às potencialidades inclusivas próprias da educação escolarizada da criança autista. E foram especificadas, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, os principais aspectos da educação inclusiva na educação escolar formal. Também foram identificados elementos da relação da educação inclusiva com TEA e sua variação, a Síndrome de Ásperger, situando sua contribuição para a equidade social. Os estudos analisados mostraram que a atuação do professor como mediador e, de acordo com os princípios da educação inclusiva, permite considerar a educação inclusiva como uma prática social necessária e balizada pela perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Nos estudos analisados, também foi apontada a necessidade de superar o senso comum que confunde a educação inclusiva com a educação especial, discurso esse também presente na mídia, para além das famílias e comunidades que veiculam estereótipos, preconceitos e discriminação. Os estudos revisados também apontaram, de modo geral, que é essencial o papel da família na superação de uma visão excludente, segregadora e integracionista, fortalecendo a educação especial na perspectiva da educa-

ção inclusiva (Brasil, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novamente, é importante ressaltar que cada pessoa do espectro autista é única e pode apresentar uma combinação diferente de competências e habilidades e das características associadas. É preciso compreender e aceitar as diferenças. A inclusão escolar deve ser um processo contínuo, com revisões regulares do plano de intervenção e adaptações conforme necessário. O apoio adequado e personalizado, incluindo terapia e intervenções específicas, pode ajudar os indivíduos com Síndrome de Asperger a desenvolver habilidades sociais, a lidar com as dificuldades associadas e a alcançar uma qualidade de vida plena. Além disso, com o tempo, alguns indivíduos podem desenvolver habilidades sociais e de comunicação que lhes permitam lidar com os desafios do transtorno.

Envolver os pais ativamente no processo de inclusão escolar é fundamental. Os pais podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e habilidades da criança, colaborar no desenvolvimento do plano de intervenção e manter uma comunicação aberta com a equipe escolar para monitorar o progresso da criança.

É importante ressaltar que a Síndrome de Asperger não consta mais no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Atualmente, ela está incluída no espectro do Autismo como um Transtorno do Espectro Autista de alto funcionamento. As diferenças mencionadas acima são baseadas em descrições anteriores da Síndrome de Asperger e em observações clínicas (Khoury, 2014).

Lembrando que cada criança com Síndrome de Asperger é única, e as estratégias e abordagens devem ser adaptadas às necessidades individuais. O envolvimento de profissionais especializados, como professores do atendimento educacional especializado e terapeutas (Ziliotto, 2017). É sempre recomendado buscar o diagnóstico e a orientação de profissionais especializados, como médicos, psicólogos ou terapeutas ocupacionais, para uma avaliação precisa e um plano de intervenção adequado para cada caso específico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A, R. de. Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas. Brasília: Letraviva, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 132p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRITO, Rayssa Maria Tibúrcio de. Quando a inclusão acontece: analisando o processo de inclusão de uma criança autista. 2013. 56f. Monografia (graduação em Pedagogia) - UFPB/CE. João Pessoa: UFPB, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. (“Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois”) In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2013.

CAMARGO, Sígila Pimentel Hohër; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. Psicologia e sociedade, UFRGS, Porto Alegre, 2009. p. 65-74. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01027182200900010000 8&script=sci_arttext Acesso em: 21 ago. 2023.

CAMARGO, Síglia P. H. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Porto Alegre: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para direitos humanos. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos, Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública, Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, 2010.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DELEVATI, Aline de Castro et al. Educação Especial e Políticas De Inclusão Escolar Em Santa Maria, Rio Grande Do Sul (2007-2015). Cadernos CEDES, v. 38, n. 106, p. 355–371, 2018.

DIAS, Ane Maciel. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química. Pelotas: UFPEL, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)

FERNANDES, Cláudia Regina da Silva Fernandes. Inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no Ensino Básico: percepções e práticas dos docentes. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIRA, Emílio. Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In. ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. e SOUZA, Vanilton Camilo. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições dos programas TEACCH e Currículo Funcional Natural. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial, Programa de PósGraduação em Educação Especial), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), p. 15-35.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, 24. ed., 2002.

GONÇALVES, T. M.; PEDRUZZI, C. M. Levantamento de protocolo e métodos diagnósticos do transtorno autista aplicáveis na clínica fonoaudiológica: uma revisão de literatura. Rev. CEFAC, 2013 Jul.-Ago.; 15 (4): 1011-1018.

GUATEMALA. Assembléia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, 1999.

KHOURY, Laís P. et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão

escolar: 52 guias de orientação a professores. [livro eletrônico]. - São Paulo: Memnon, 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Braz. J. Psychiatry 28 (suppl 1), maio 2006.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec. 2000, v.14, n.2, pp. 51-56.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Fascículo da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Editora Artimed, São Paulo, 2003.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A Inclusão e a Popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, abr./set, p. 11-16, 2006.

NEVES, Libéria Rodrigues.; RAHME, Mônica Mari Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. 1–21, 2019.

NEVES, Libéria Rodrigues. Contribuições da arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(4): 2017, 489–504.

OMOTE. Sadao. A Integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia da Ribeirão Preto/SP, 1994.

ORRÚ, Silva Ester. Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PASIAN, Mara Silvia, MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Da Formação Do Professor. Cadernos de Pesquisa, 47(165): 964– 81, 2017.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves & SOUZA, Vanilton Camilo. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoa com Deficiência: o mercado de trabalho numa perspectiva inclusiva. Revista Sentidos. São Paulo l, p. 6-7, maio de 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. Psicologia Ciência e Profissão, 2009, 29 (1), 116-131.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar No Brasil Na Perspectiva Dos Professores: Uma Revisão Integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(2): 293–308, 2017.

SOUZA, José Carlos; FRAGA, Liliane Leite; OLIVEIRA, Marlene Rodrigues; BUCHARA, Marli dos Santos; STRALIOTTO, Neusa Carmelina; ROSÁRIO, Senir Pereira e REZENDE, Tânia Mara. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 24, n. 2, jun. 2004, p. 24- 31.

SOUZA, Wagna da Silva. Um estudo da integração do autista no ensino regular. Serra, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo

comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 0, p. 1–18, 2018.

UNESCO. 1968. A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa. Brasília: CORDE, 1968.

ZILIOTTO, Gisele Sotta. Educação especial e educação inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. Curitiba: IBPEX, 2017.