

VISLUMBRE DA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ana Luiza Barcelos Ribeiro (UENF, UNESA e FAMESC)
analuizabarcelos32@yahoo.com.br

Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa (UFRJ)
thamiresgsa@gmail.com

Bianka Pires André (UENF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, o número de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), matriculados na rede regular de ensino, tem aumentado de forma significativa, incentivados pela legislação, trazendo desafios e possibilidades para a atuação docente. Com o objetivo de realizar uma pesquisa qualitativa por meio de uma revisão de literatura sobre a inclusão de alunos com TEA e identificar os desafios e possibilidades da atuação docente. Trazendo a conceituação e compreensão do TEA, os aspectos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, assim como as estratégias e ferramentas que contribuem para uma inclusão escolar eficiente, entendendo a acessibilidade atitudinal e técnica do docente como essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

Inclusão. TEA. Perspectiva docente.

ABSTRACT

In the last decades, the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in the regular school system has increased significantly, encouraged by legislation, bringing challenges and possibilities for teaching activities. In order to carry out a qualitative research through a literature review on the inclusion of students with ASD and to identify the challenges and possibilities of teaching activities. Bringing the conceptualization and understanding of the TEA, the aspects of special education from the perspective of inclusive education, as well as the strategies and tools that contribute to an efficient school inclusion, understanding the teacher's attitudinal and technical accessibility as essential for the success of the teaching process learning.

Keywords:

ASD. Teaching Perspective. Inclusion.

1. Introdução

O Censo de 2017 aponta um crescente número de crianças público alvo da educação especial matriculadas na rede regular de ensino, o que

nos direciona para uma questão alarmante relacionada ao preparo dos profissionais e das instituições escolares para receberem esses alunos.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica definiram que:

[...] é delegado às escolas organizarem-se para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, matriculando todos os alunos e assegurando-os a um ensino de qualidade (BRASIL, 2001)

Com esse decreto, ficou exposta a obrigatoriedade de uma organização escolar para os alunos que demandam atendimento educacional especial, a fim de que haja uma inclusão efetiva e de qualidade para todos os alunos.

2. O Transtorno do Espectro do Autismo e a escola

O autismo foi descrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, no ano de 1943, com base nos casos de aproximadamente onze crianças que ele acompanhava e que apresentavam prejuízos em três aspectos: relações sociais, comunicação/linguagem e comportamento.

Para compreendermos toda contextualização desse novo evento que surgiu em 1943 e que perdura até os dias atuais se tornando cada vez mais comum na sociedade, é necessário que possamos entender todo o processo histórico pelo qual o autismo passou até se tornar de fato o Transtorno do Espectro do Autismo como é classificado hoje.

Na sociedade contemporânea, em que estamos inseridos, tudo o que é novo traz medo e insegurança, em contrapartida, também traz movimento e mudanças como afirma Mantoan (2015):

Sabemos que as mudanças muitas vezes assustam, mas devem acontecer. Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, se não aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 2015, p. 56)

Com o autismo também ocorreu da mesma forma, queremos dizer, antes de ser conhecido causou espanto e estranheza, mas após ser descoberto foram sendo criadas formas de diagnosticá-lo precocemente e tratá-lo a fim de que a pessoa consiga ter uma vida normal.

Quando uma criança é diagnosticada com autismo, são avaliadas dentre muitas, as características comportamentais, e apenas neste critério encontramos crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com um alguma forma atípica de relacionamento; crianças com deficiência mental ou com um nível de desenvolvimento adequado para sua idade. Também, há autistas que apresentam linguagem verbal, entretanto a mesma é repetitiva e não comunicativa. Ainda, podemos mencionar que, outro nível de imprecisão do conceito envolve diferentes concepções de autismo, em termos de interação social e comunicação.

Temple Grandin (2012), uma menina autista, relata em sua autobiografia, “Uma menina estranha”, que quando era criança lembrava sempre de sua mãe perguntando se ela estava ouvindo e pedindo para que a filha olhasse para ela.

Em seu livro, Grandin descreve a dificuldade que tinha para realizar as ações pedidas e na maioria das vezes não conseguia. Além desse comportamento, ela expõe que

Era capaz de ficar sentada horas a fio na praia deixando a areia escorrer por entre os meus dedos e construindo morros em miniatura. Cada grão de areia me fascinava como se eu fosse um cientista olhando por um microscópio. Noutras ocasiões eu examinava a fundo cada linha da pele dos meus dedos, seguindo-as como se fossem estradas num mapa. (GRANDIN, 2012, p. 28)

Além dessas características, por vezes Grandin (2012, p. 28), cita: “(...) a dificuldade de uma criança e até mesmo um adulto autista interagir com as pessoas não autistas, pela quantidade de informação que o “mundo das pessoas” trazia.”

De acordo com a neuropediatra, Maria Sonia Goergen (2013), a dificuldade de entendimento e de obtenção de prazer se deve a uma hipertenção em um tópico de interesse pessoal, já que não há gatilhos internos para estabelecer continuidade em temáticas interativas externas.

Quando se trata da comunicação com pessoas autistas, após entender a dificuldade de interação social que eles apresentam, fica fácil perceber que a comunicação também é um quesito comprometido quando relacionado a um autista. Tomasello e Kruger (1992) descreveram que o uso convencional da linguagem começa por volta dos 12 meses de idade, momento em que as crianças falam suas primeiras palavras, àquelas que podem ser reconhecidas pelos adultos, e quando começam a compreen-

der o sentido das palavras que estão sendo empregadas e as relacionam com suas experiências vividas na ocasião.

Um dos aspectos que mais chamam a atenção em indivíduos autistas é a ocorrência da ecolalia, se trata de uma repetição de palavras, de frases que alguém produziu, muito similar às do interlocutor, tanto na entonação quanto na estrutura (SCHEUER, 2013). Ecolalias tem função comunicativa, mas também são resultado de uma comunicação pobre e com dificuldades de compreensão. Elas podem ser imediatas, logo após a fala, ou tardias, onde o indivíduo repete algo que ouviu no passado. Em 1991, Tager-Flushberg afirmou em colaboração com outros autores que quanto mais ecolálica for a criança menos linguagem espontânea ela produz.

Outro aspecto comum em crianças com autismo é a inversão pronominal, quando utilizam a terceira pessoa para referir-se a si mesmo, o que pode estar relacionado, segundo Lee, Hobson e Chiat (1994), com as dificuldades na construção da noção de referência. A inversão pronominal, também, pode estar relacionada com a dificuldade de atenção compartilhada, na compreensão da perspectiva de outros e na conceitualização da noção do “eu” e do “outro” (HOBSON, 1993) Quando crianças autistas conseguem aprender a ler formalmente, a compreensão do sentido de um texto é prejudicada, além do fato de quanto maior a complexidade do texto, maior a dificuldade de interpretá-lo. Caso haja alguma ambiguidade ou ambivalência no texto, a possibilidade de compreensão é baixa. Em contrapartida, a leitura de palavras isoladas é mais fácil, e aspectos fonoaudiológicos podem intervir nessa habilidade (SCHEUER; COLS., 1997).

Assim, podemos dizer que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado com o contexto linguístico e situacional, ressaltando a importância da comunicação dos indivíduos que se relacionam diretamente com autistas, a fim de que estes sejam colaboradores e facilitadores no processo de desenvolvimento da linguagem.

Dito isso, se faz necessário entender como a criança com TEA conseguirá ser não somente inserida no ambiente escolar, mas de fato incluída, a fim de desenvolver e aprimorar suas habilidades e capacidades motoras e cognitivas, no intuito de se obter um melhor desempenho.

3. A formação docente e a inclusão escolar

Diante da necessidade de práticas educacionais que possibilitem o acesso à aprendizagem para todas as pessoas, independente de suas peculiaridades, e nesse sentido o docente como o que media esse processo, estando em contato direto com o aluno, identificando suas dificuldades e potencialidades, a formação desse se tornou uma preocupação política e social, principalmente no que tange à formação docente para a atuação com a diversidade, o que “denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência” (ROZEK, 2012, p. 137).

Historicamente, a formação dos professores de educação Especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores, tornando dicotômica a formação de professores comuns - do ensino fundamental, séries iniciais e do ensino infantil – e de professores especializados nas diferentes deficiências (OLIVEIRA, 2004, p. 241)

Nos dias atuais, em que as diferenças devem ser valorizadas, fomentadas pela legislação vigente, é posto um desafio aos docentes, visto que antes os alunos com deficiência - que antes eram matriculados em classes ou escolas especiais – hoje estão inseridos em classe regular, devendo haver, assim, uma união entre ensino regular e educação especial, demandando do professor uma formação mais ampla e complexa, para que se garanta, além do acesso, também a permanência e a aprendizagem do aluno.

Quanto à formação docente acerca da inclusão, Mantoan (2006) evidencia que o currículo dos cursos de formação precisa ser alterado para que os docentes saibam trabalhar com a diversidade:

[...] a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (MANTOAN, 2006, p. 55)

Devemos considerar que a formação docente não deve ser diferente para os que atuam no ensino regular e para aqueles da educação especial. A formação precisa preparar todos os docentes para atuar com a diversidade, garantir a reflexão de suas estratégias, assim como é demonstrado por Carvalho (2003):

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita esti-

mular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador. (CARVALHO, 2003, p. 169)

A partir de uma formação sólida, ao defrontar com a diversidade em sala de aula, o professor estará preparado para modificar a sua prática, percebendo que não existe algo pronto para determinada deficiência e que cada aluno possui suas especificidades. Sobre os anseios dos professores nas formações, Mantoan (2015) coloca que eles buscam:

Uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas (MANTOAN, 2015, p. 79)

A busca por formação continuada geralmente surge após a matrícula do aluno com deficiência. Anseia-se por uma resposta imediata e pronta, mas no processo inclusivo e em nenhum contexto educacional há uma regra ou cartilha que atenda a todos os alunos. Portanto, é necessário que os professores se preparem para atuar com a diversidade, no intuito de conhecer e compreender as diferenças.

4. Estratégias que possibilitam a inclusão do aluno com TEA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 59, dispõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Surge daí o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para assegurá-los em suas especificidades, assim como foi descrito na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10)

Durante o AEE o professor, juntamente com o educando com TEA, identifica suas dificuldades na aprendizagem e no processo inclusivo, identificando suas potencialidades e seus desafios, implementando

recursos para promover e ampliar sua participação nas atividades e em todo âmbito educacional.

Para que a educação atenda as especificidades de todos os alunos, far-se-á necessário pensar no sucesso da aprendizagem, e, como facilitador, está a realização do trabalho do docente da classe regular em colaboração com o professor que realiza o atendimento educacional especializado.

Embora os professores da classe regular sejam os responsáveis pela identificação e encaminhamento dos alunos para o AEE, muitas vezes eles desconhecem as características dos alunos que devem ser encaminhados ou dos alunos elegíveis para esse atendimento. As dificuldades também se apresentam no trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência. Os professores atuam, muitas vezes, com procedimentos repetitivos, com conteúdos descontextualizados e que não facilitam a aprendizagem dos alunos. Esse despreparo acaba impedindo a inclusão, assim o trabalho em parceria pode suprir essa lacuna, orientando não apenas nos encaminhamentos, mas também no cotidiano inclusivo.

Acredita-se que um trabalho conjunto entre os docentes de educação especial e de classe comum pode ser profícuo para ambos, pois as aflições e incertezas podem ser divididas, a responsabilidade de construir estratégias de ensino aos alunos com deficiência e/ou NEE, atendendo as adaptações necessárias as suas especificidades de ensino aprendizagem e a dos demais estudantes, pode ser compartilhada e, assim, o trabalho pode ser mais eficiente e satisfatório (HONNEF; COSTAS, 2014, p. 2)

O ensino colaborativo é um apoio pedagógico que visa à aprendizagem dos alunos e às relações entre os professores da classe regular e do AEE, articulando metodologias, adaptando currículo, trabalhando a interação aluno/aluno e aluno/professor, desenvolvendo atividades de estimulação cognitiva e afetiva e buscando alternativas para desenvolver a inclusão.

Uma outra contribuição pode ser dada pelo mediador escolar, visto que nem todas as instituições tem a possibilidade de contar com o professor de AEE ou com a sala de recursos, de acordo com Mousinho e seus colaboradores:

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. (MOUSINHO Et. Al., 2010, p. 95)

O mediador atua diretamente com o aluno estimulando seu processo de aprendizagem e contribuindo com o enfrentamento de problemas ambientais, sociais e de cunho pedagógico, pode atuar em todos os espaços da escola e não somente na sala de aula.

5. Conclusões

Historicamente as pessoas com alguma diferença eram segregadas do ambiente escolar, atualmente essa segregação ainda pode ser percebida dentro das escolas, onde os alunos público alvo da educação especial, dentre eles os alunos com TEA, têm o direito ao acesso a esse espaço, mas não a sua permanência ou ao direito à aprendizagem.

Essa prática pode ser modificada a partir da formação docente, seja ela uma formação inicial ou continuada e também utilizando-se de estratégias que possibilitem uma inclusão efetiva, com aprendizagem significativa, dentre essas estratégias descrevemos no nosso trabalho o Atendimento Educacional Especializado, com professor capacitado, realizando um trabalho à partir de um Plano Individualizado, visto que cada aluno possui sua especificidade e que requer estratégias únicas e diferenciadas, assim como a atuação em parceria entre o professor especialista e o professor da classe regular e ainda a atuação do mediador escolar.

Para subsidiar a consolidação de uma sociedade e de uma escola inclusiva, são necessários diversos fatores como políticas públicas, acessibilidade física e atitudinal, assim como professores capacitados para essa atuação. A escola é considerada o espaço mais profícuo para o processo de ensino aprendizagem sistematizado, sendo necessário repensar as práticas homogeneizantes que ainda inviabilizam o processo inclusivo a partir de práticas, estratégias e métodos que atendam às diversas formas de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

_____. Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

_____. Lei Federal nº 12796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: file:///D:/_Arquivos/Downloads/lei_federal_n%C2%BA_12796_de_04-abril2013.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2020.

CARVALHO, R. É. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. *Uma menina estranha*: autobiografia de uma autista. 1. ed. São Paulo: Editora das Letrinhas, 2012.

HOBSON, R. P. *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza, 1993.

HONNEF, C. COSTAS, F. A. T. Trabalho docente articulado: a relação entre professores de educação especial e de classe comum. *XI ANPED Sul* (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), Florianópolis: 2014.

KANNER, L. *Child psychiatry*. 2. ed. Springfield: Charles C. Thomas, 1948.

_____. Autistic disturbances off affective contact. *Nervous Child*, 2, 1943, p. 217-50.

LEE, A.; HOBSON, R. F.; CHIAT, S. I. You, me autism: an experimental study. *Journal of Autism and Development Disorders*, v. 24, p. 155-76, 1994.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. *Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-29

_____. *Inclusão escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. psicopedag.*, v. 27, n. 82, p. 92-108, São Paulo, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&

pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; GOTTI, C. M., DUTRA, C. P. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ROZEK, M. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, XVI*, Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2914-2925.

SCHEUER, C. Distúrbios cognitivos. In: FERNANDES, F.; PASTORELLO, L.; SCHEUER, C. (Orgs). *Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância*. São Paulo: Lovise, 1995.

_____; DANTAS, J.; PANTANO, T.; CARDOSO, C. Interferência da memória de trabalho no processamento oral e de leitura em autistas de alto funcionamento. *Revista de Atualização Científica Pró Fono*, v. 11, n. 1, p. 84-90, mar. 1999.

SONSEE, M.; TAYLOR, C.; HALLMEYER, J.; HILL, W. Cohesion in the narrative discourse of parents of children with autism. *Speech Pathology Australia National Conference 1998 Proceedings*, p. 119-29, Curtin Printing Services, Perth, 1998.

TAGER-FLUSHBERG, H. Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 9, p. 417-30, 1991.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A. C. Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non ostensives contexts. *Journal of Child Language*, v. 19, p. 311-33, 1992.