

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.



CRISTIANA DE PAULA PENA REIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Fundação Herminio Hometo - Uniararas (2014); Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Prof. Paula Cristina Rodrigues.

RESUMO

Os processos envolvidos na Educação Especial estão cada dia mais presentes nas discussões educacionais e políticas públicas. A legislação brasileira apresenta inúmeros desdobramentos sobre o assunto, porém, quando se vê as escolas, nem todas conseguem atingir a inclusão de forma satisfatória. Assim, este artigo teve como objetivo discutir a respeito do tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa apresenta caráter qualitativo e os resultados indicaram os desafios enfrentados pelas escolas e em especial, pelos professores para direcionar o processo de inclusão e atividades diversificadas que desenvolvam diferentes competências e habilidades nestes estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Legislação.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão começou inicialmente nos países estrangeiros, pois, as pessoas com deficiência costumavam ser excluídas da sociedade, assim como mulheres e negros. A ideia inicial era apenas incluir essa pessoa na sociedade sem maiores preocupações com seus direitos. Porém, com o tempo essa visão foi mudando e com as mudanças sofridas pela sociedade foram sendo criadas Políticas Públicas relacionadas ao tema, para que a inclusão de verdade passasse a acontecer.

Mais especificamente, com relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem-se como característica algumas dificuldades relacionadas a socialização e comunicação, perceptíveis durante o desenvolvimento da criança, desde cedo. Muitas pessoas que o apresentam, demonstram

aspecto comportamental evidenciando a presença do transtorno.

A questão é associada a uma série de características, apresentando diferentes níveis de severidade e a ligação com outros tipos de transtorno fazendo com que a pessoa demonstre desafios diferentes tanto para os familiares, quanto para os profissionais e educadores.

Como problemática tem-se que apesar de haver legislação a respeito da Educação Especial, o que se tem visto muitas vezes é uma exclusão, seja pela falta de material adaptado, falta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), falta de material adequado; dentre outras questões.

Nesse sentido, justifica-se o presente artigo no sentido de trazer reflexões a respeito do tema, quanto a importância da inclusão, e de metodologias voltadas para o estudante com TEA.

Desta forma, este artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico a respeito da legislação referente à Educação Especial; e como objetivos específicos, reflexões a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em especial o trabalho desenvolvido com estudantes com TEA.

BREVES CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS DEFICIÊNCIAS

Ao considerar os diferentes tipos de deficiência, houve a criação de novas leis, decretos, normas, documentos orientadores, entre outras Políticas Públicas a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência para que possam ser incluídas de vez na sociedade e no campo educacional.

Porém, nem sempre ocorreu desta forma. No Brasil, a situação só começou a mudar no século XIX:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

No Brasil, foram criados centros especializados para que os estudantes recebessem tratamento. Em 1854, criou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Três anos mais tarde, o Instituto dos Surdos Mudos. No começo, essa instituição era particular, mas a partir da promulgação da Lei nº. 939/1956, a instituição passou a atender também pessoas com baixa renda.

Em 1926, criou-se o Instituto Pestalozzi, que atendia deficientes mentais. Nessa mesma época o termo excepcional, veio em substituição das expressões de cunho pejorativo: deficiência mental e retardo mental, utilizadas até aquele momento para se referir as pessoas com deficiências mentais.

Com relação ao Instituto Benjamin Constant (IBC), apoiado pela Fundação Getúlio Vargas em 1947, começou a preparar os professores para trabalhar com estudantes cegos ou com algum outro tipo de deficiência visual:

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (MAZZOTA, 2005, p. 33).

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi criada com o intuito de prestar atendimento contemplando diversos tipos de deficiência. Assim, o ambiente escolar precisou ser modificado também, ampliando assim seu atendimento, desenvolvendo atividades criativas e votadas ao mercado de trabalho. Assim, foi criada a primeira oficina de atividades voltadas para o trabalho com a carpintaria, para que os indivíduos fossem inseridos na sociedade da época:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

Em 1994, houve a criação de um documento a partir da discussão ocorrida na Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca. O documento trouxe a necessidade colocar as pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino, entre outras questões.

Na sequência, a Convenção da Guatemala, trouxe em seu texto a discussão sobre a eliminação de todas as formas de discriminação e o favorecimento pleno da integração das pessoas com deficiências na sociedade. Ainda definiu a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em qualquer tipo de deficiência, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício dos direitos humanos e as suas liberdades fundamentais. Essa Convenção foi ratificada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001.

No caso da Educação, ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), foi criado pensando em:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O primeiro estudioso a discutir sobre o TEA foi o médico austríaco Kanner. O estudo se iniciou com a observação de características de alguns de seus pacientes, que foram descritos em um estudo clássico em 1938. Nesse trabalho houve a descrição de onze crianças com o mesmo transtorno: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

Assim, discute-se como o autista era visto na época:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas difíceis determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Pode-se citar determinadas características clássicas que indicam que a criança possui TEA, devendo ser diagnosticada por um profissional, como: querer ficar sozinha; não apresentar interesse no que acontece ao seu redor; não demonstrar afetividade com as pessoas; apresentar dificuldades na fala; não gostar de mudanças na sua rotina; se apegar a determinados objetos; evitar o contato visual com outras pessoas; e nos casos mais graves apresentar crises de agressividade.

Por isso, deve-se desenvolver um trabalho individualizado com a ajuda de um profissional. Tardif (2000) discute que a educação, costuma seguir o modelo difundido por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que traz inúmeras possibilidades de trabalho com esses estudantes trazendo diferentes competências e habilidades que podem ser desenvolvidas pelos docentes.

É preciso destacar que os estudantes com TEA apresentam diferenças no aprendizado, pois existe nesse caso uma relação diferente entre o sentido e o que é processado no cérebro. As informações são recebidas, porém, não são transformadas em conhecimento na sua totalidade. Por isso, o docente deve compreender as diferenças de cada um, já que as crianças autistas precisam também aprender e não somente se socializarem.

Assim, como forma de facilitar esse processo foi criada a Nota Técnica que descreve o uso de uma Prática Baseada em Evidências (PBE) indicando a: “aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva voltados à Comunicação Alternativa/Aumentativa” (BRASIL, 2013, p. 3).

Ainda no Brasil, é necessário destacar que não há documentos que regulamentam a obrigatoriedade da implementação das PBE nas escolas. Nascimento et al.(2016), discute que os documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais para o ensino de estudantes autistas são escassos.

Nos Estados Unidos, essas normas funcionam muito bem, mas no Brasil, as lacunas são bastante acentuadas. Azevedo (2017) em uma revisão bibliográfica apontou que menos de 20% dos profissionais da Educação possuíam formação específica ou continuada na área de Educação Especial, não sendo encontrados registros de capacitação específica para o TEA.

Por isso, no Brasil ainda existem escolas e profissionais despreparados para atender aos estudantes autistas e ainda a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para acompanhá-los e auxiliar assim em seu desenvolvimento:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. “Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor”, avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Por isso, ainda de acordo com os autores, as habilidades precisam ser consideradas desde o momento que se inicia o trabalho pedagógico:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

É preciso também que as famílias recebam apoio, a fim de que se sintam capacitados para ajudar seus filhos, dando-lhes maiores oportunidades, perspectivas e autonomia.

Deve-se considerar também que outras crianças são diagnosticadas tardiamente com TEA, o que de qualquer forma deve ter seus direitos respeitados e garantidos:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. “É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola”, sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar “que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas”, critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

Por isso, pode-se dizer que o professor deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que este um processo contínuo e demorado, que demanda paciência.

Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliam ainda na interação social, com outros colegas de classe, fazendo com que ela se sinta inserida no ambiente que frequenta:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances dela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995, s/p.).

Ou seja, um trabalho diferenciado faz toda a diferença na vida desses estudantes.

SOBRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA

O processo de inclusão com estudantes com TEA deve atender a participação e a oportunidade de aprendizagem desses estudantes. A escola deve ter compromisso com o seu desenvolvimento e a preocupação com o processo de inclusão, materiais e metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando-se em consideração as necessidades especificidades desses estudantes.

No caso das crianças que apresentam TEA, é necessário considerar também que diferentes estratégias são importantes para a inclusão no ambiente escolar:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiem o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 330).

É preciso um desenvolvimento pautado em saberes teóricos, práticos e científicos, ajudando assim o trabalho docente. Ainda, é preciso deixar claro que para as crianças com TEA o aprendizado não ocorre da mesma forma que as consideradas “normais”, pois existe uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento cerebral. As informações recebidas não

são transformadas totalmente em conhecimento e é aí que o docente deve se atentar, pois elas precisam ter seus direitos garantidos.

Orrú (2012) explica que uma das características marcantes em relação ao desenvolvimento são os déficits de comunicação e de linguagem, retardando assim o desenvolvimento tardio.

Essas dificuldades observadas são, antes de tudo, significadas pelo grupo social em que estão inseridas, onde o baixo investimento na Educação faz com que a visão predominante seja a de um desenvolvimento inferior em relação a outras crianças: “[...] cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo no processo de interação com o grupo social” (CRUZ, 2014, p. 60).

O professor pode contribuir para o desenvolvimento social da criança fazendo uso de: “[...] todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos” (SILVA, 2012, p. 158).

Precisa ainda, exercitar a tolerância, a paciência, a solidariedade e a confiança, para que a criança se sinta acolhida, tanto pelo docente quanto pela turma em que está matriculada: “[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista e as alterações repentinas de humor dessas crianças” (PEREIRA, et al., 2013, p. 65).

Para muitos a inclusão ainda é uma realidade preocupante. A presença de estudantes com deficiência nas classes de ensino regular tem provocado a busca por melhores condições de trabalho. As especificidades em relação às síndromes, em conjunto com o desenvolvimento de uma prática pedagógica não direcionada, só vem a contribuir para a dificuldade de um trabalho de intervenção adequado para essas crianças, resultando em insegurança por parte dos docentes (MATOS e MENDES, 2014).

Os professores quando percebem que dada criança apresenta certa dificuldade, têm muitas vezes receio de conversar com os pais/responsáveis sobre as suas observações, pois muitos não aceitam inicialmente que a criança possui algum tipo de transtorno em especial, o que pode vir a dificultar o diálogo entre docentes e responsáveis sobre o assunto.

Assim, a participação da família junto à escola contribui para definir o sucesso ou fracasso do processo de inclusão do estudante autista na escola. A família infelizmente, muitas vezes acredita não ter a responsabilidade de acompanhar o que é desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), acreditando que basta que seu filho frequente e assim estará tudo certo.

Para interagir é necessário fortalecer as formações docentes, criando uma rede de apoio entre docentes, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Assim, cabe à escola prestar apoio educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e conversar com as famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à famí-

lia, o que influenciaria indiretamente sobre o desenvolvimento da criança (POLONIA e DESSEN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, é possível concluir que a Educação Especial e o AEE apresentaram avanços principalmente voltados para a questão das Políticas Públicas, com relação à criança com TEA, em especial.

Porém, um dos desafios enfrentados pelos professores é a dificuldade que elas apresentam em relação à afetividade e a linguagem, havendo a necessidade de propor estratégias diferenciadas para trabalhar com elas.

Assim, existe a necessidade de o professor exercitar a tolerância, a paciência, a solidariedade, a amizade e principalmente a confiança, para que elas se sintam amparadas e acolhidas por ele e pelo restante da turma. Além disso, é fundamental planejar e executar atividades para que o estudante com TEA se desenvolva da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO, M.O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745>. Acesso em 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso 26 jan. 2024.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (CEC). **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education**. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso 30 jan. 2024.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SCHWARTZMAN, S.J; ASSUNÇÃO, JR. F.B. **Autismo Infantil**. São Paulo, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos /pdf/ salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso 27 jan. 2024.