CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE ASSIS

Larissa Pereira Gonçalves, Jorge Luís Ferreira Abrão, Aline Cristiane Manzato

Universidade Estadual Paulista – FCL/UNESP. Curso de Psicologia, Assis – SP. Órgãos de fomento: Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-reitoria de Extensão Universitária (PROEX). E-mail: larissapereirag@gmail.com

RESUMO

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, tem-se buscado estratégias para inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Considerando a necessidade de aprimorar a possibilidade de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo foi desenvolvido na UNESP de Assis um núcleo de atenção em três frentes de ação: realização de avaliação diagnóstica, participação em brinquedoteca e difusão do conhecimento sobre o autismo na educação regular municipal de Assis. Assim, o objetivo principal deste artigo é apresentar as estratégias empregadas para favorecer o processo de inclusão de crianças autistas no ensino regular do município de Assis. Os resultados indicam a necessidade da preparação do corpo docente para que a inclusão ocorra, tendo em vista a escassez de informações sobre o tema entre eles.

Palavras-chave: autismo; inclusão; criança; escola; deficiência.

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOLOGY TO SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER OF THE CITY OF ASSIS

ABSTRACT

Since the Salamanca Statement in 1994, there have been sought strategies for inclusion of children with disabilities in regular education. Considering the need to enhance the possibility of inclusion of children with autism spectrum disorder, it was developed at UNESP, in Assis campus, a core of attention in three areas of action: performing of diagnostic evaluation, participation in playroom and diffusion of knowledge about autism in the regular education of Assis. Thus, the main objective of this paper is to present the strategies employed to facilitate the process of inclusion of autistic children in regular schools of the city of Assis. The results indicate that there is a necessity of preparing the schools staff for inclusion to occur, given the lack of information on the subject between them.

Keywords: autism; inclusion; child; school; disabilities.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade apresentar as contribuições da psicologia na inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular infantil no município de Assis. Para tal, serão apresentadas inicialmente algumas considerações teóricas acerca do conceito de autismo e da ideia de inclusão escolar, na sequência são apresentadas as ações desenvolvidas nas escolas com vista à formação de professores e, finalmente, discute-se o impacto destas ações.

PERCURSO TEÓRICO

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner propôs uma nova síndrome na psiquiatria infantil, denominada inicialmente de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” e em seguida de “Autismo”. A origem desse novo quadro decorreu da observação clínica de 11 crianças que não eram diagnosticadas em nenhuma das classificações psiquiátricas existentes: elas possuíam uma boa capacidade de memorização, porém apresentavam dificuldades em estabelecer contatos com o meio e inabilidade no uso da linguagem para comunicação, sendo esta caracterizada pela repetição de informações decoradas (KANNER, 1943).

Por muito tempo acreditou-se que a qualidade dos cuidados maternos ou características psicológicas dos pais estavam associadas à origem do quadro de seus filhos. A partir de 1960, surgiram pesquisas com bases biológicas que contradiziam isso. Na mesma época, pessoas com autismo - e seus familiares - começaram a escrever biografias e dar depoimentos retratando suas experiências e recusando o título de psicose que era dado à síndrome e, enfim, o autismo passou a ser associado a um distúrbio do desenvolvimento (BRASIL, 2013).

Assim sendo, desde 1980 o autismo deixou de pertencer à categoria de “Psicose Infantil” e passou a ser considerado “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” (TID) e “Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD), classificados, respectivamente, pela CID 10 (Classificação Internacional das Doenças), da Organização Mundial de Saúde e pelo DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), da Associação Psiquiátrica Americana (BRASIL, 2013). Na quinta versão do DSM (DSM-V), lançado em 2013, a denominação utilizada passou a ser “Transtornos do Espectro do Autismo” (TEA), localizados no grupo dos “Transtornos do neurodesenvolvimento”.

O tratamento de crianças diagnosticadas com esse quadro deve promover a busca constante de sua autonomia e envolver abordagens educacionais aliadas à psicoterapia ou terapias comportamentais. Segundo Martins, Preussler e Zavaschi (2002, p. 47), “os objetivos do tratamento de uma criança com autismo são reduzir os comportamentos mal adaptativos e

promover aprendizado, principalmente aquisição de linguagem e de outras habilidades sociais, que incluem autocuidados”.

Tomando em análise o conceito de inclusão escolar, constata-se que entre as décadas de 1990 e 2000, o discurso da inclusão escolar de pessoas com deficiência ganhou espaço mundialmente e também no Brasil (VITTA; DAVID, sd). Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, que constituiu a Declaração de Salamanca,

a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Após os avanços com a Declaração de Salamanca, em 1996 é promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em substituição à Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, incorporando diretrizes propostas nessa declaração. Atualmente, a Educação Inclusiva é pautada pelas resoluções n.95 de 21/11/2000 e n. 02 de 11 de setembro de 2001 e pela Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004. Elas dispõem sobre acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular e ações que viabilizam essa nova realidade educacional (SILVA; GONÇALVES; ALVARENGA, 2012).

No entanto, ainda que existam diretrizes, resoluções e parâmetros acerca da inclusão de pessoas com deficiência, a prática está, ainda, muito distante de todas as propostas que se apresentam sobre inclusão. Em um levantamento bibliográfico realizado por Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012), são notáveis as dificuldades das escolas no Brasil a respeito da implementação das propostas de inclusão. Segundo os mesmos autores, a impressão que se tem da situação atual é a de que houve a inserção do aluno com deficiência, mas não a efetiva inclusão deste aluno no ensino regular.

Um estudo realizado em 2000, por Mazzoni, Torres e Andrade apresentava o despreparo dos professores e da escola para atender o aluno com deficiência. Quatorze anos depois, deparamo-nos com o mesmo entrave de incluir e não apenas inserir o aluno com deficiência. Os professores, muitas vezes, defrontam-se com a falta de formação adequada à demanda que se apresenta em sala de aula. Nessa mesma linha, como apresenta o levantamento de Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012), são poucas as medidas que promovam capacitações e formações para os professores que terão em suas salas regulares alunos inclusos. Esses mesmos professores, tampouco receberam em graduação o preparo adequado para trabalhar estratégias de inclusão.

Tratando-se de inclusão, faz-se necessário pensar para além da esfera das pessoas com deficiência e avançar na discussão da relação que a escola estabelece com o “diferente”, em como o recebe e como o apresenta aos demais alunos.

Assim, não podemos mais conceber a ideia de que crianças autistas não tenham a oportunidade de se desenvolverem como sujeitos sociais, mesmo com suas especificidades, pois se trabalhamos com o conceito de inclusão, isso quer dizer “fazer parte de”, e se isso não acontece significa que o aluno não está incluso (SUPLINO, 2008).

De acordo Bosa e Camargo (2009), a interação com outras crianças da mesma faixa etária, proporciona a troca de experiências mútuas como novas ideias de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. Almeida (1997) afirma que o desenvolvimento da competência social – conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo, na interação com pares – numa perspectiva do desenvolvimento organizacional e relacional, reflete na diversidade de soluções adaptativas que permitem à criança desenvolver-se socialmente, numa variedade de contextos e situações (BOSA; CAMARGO, 2009).

Desta forma, proporcionar às crianças autistas a inclusão em escolas regulares possibilitará o estímulo de suas capacidades adaptativas e sociais, impedindo o retraimento social permanente. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. Acredita-se, também, que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa favorecer os contatos sociais e possibilitar não só o seu desenvolvimento, mas de seus pares, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (BOSA; CAMARGO, 2009).

Assim, apesar dos entraves da inclusão escolar, permitir o contato entre os pares, em especial no caso de crianças com autismo, representa ampliar as possibilidades de interação, compreensão do outro e um novo olhar para o “diferente”. Assim, nosso objetivo é ampliar o conhecimento em relação ao espectro do autismo na rede regular de ensino para que os todos se desenvolvam e aprendam a lidar com as diferenças.

METODOLOGIA

As estratégias para inclusão de crianças com transtorno de espectro do autismo, no município de Assis, subdividem-se em 03 ações: diagnóstico, brinquedoteca e acompanhamento da inclusão escolar de crianças com autismo.

No diagnóstico: os casos com suspeita do transtorno são encaminhados pela Secretaria de Educação à clínica-escola (CPPA - Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada "Drª Betti Katzenstein") da UNESP de Assis. As crianças são atendidas em avaliação psicodiagnóstica para identificar se existe ou não o Transtorno do Espectro do Autismo e esses pacientes, quando diagnosticados, são inclusos nos programas de atenção à criança com autismo, por meio da Secretária de Educação do município.

A brinquedoteca é realizada, desde 2008, no Centro de Atendimento Educacional Especializado - Projeto Fênix: Educação para Autistas, uma escola de educação especial mantida pela Secretaria Municipal de Educação, que funciona em contraturno com o ensino regular, e tem como objetivo fornecer alguns subsídios para que a criança consiga lidar melhor com as relações sociais, visando ampliar a capacidade de simbolização e de socialização, por meio da realização de atividades lúdicas. São atendidas, em média, 10 crianças; cada criança participa da brinquedoteca uma vez por semana em pequenos grupos de 2 ou 3 participantes, acompanhados por 2 estagiários do curso de Psicologia.

Por fim, o acompanhamento da inclusão escolar de crianças com autismo foi realizado com o objetivo de difundir o conhecimento sobre o autismo para os professores da educação municipal infantil, bem como, desenvolver estratégias de formação continuada de professores da rede municipal da educação infantil, para a promoção de inclusão escolar de crianças autistas nessas 13 escolas.

Para isso, foram realizadas, nos anos de 2012 e 2013, as seguintes etapas: reconhecimento das Escolas de Educação Infantil (EMEIs), através de visitas pré-agendadas; confecção de material pedagógico para professores que atendem alunos com autismo inclusos nas EMEIs; apresentação de minicursos para formação continuada dos professores, coordenadores e diretores, em 4 encontros quinzenais; acompanhamento do processo de inclusão, por meio de orientação aos pais de alunos autistas matriculados na sala comum do ensino regular; encaminhamentos dos casos que demandavam avaliação psicodiagnóstica ou psicoterapia, para a clínica-escola de psicologia da UNESP – Assis.

Para realizar a formação do corpo docente, foi preparado material em slides, com informações sobre as principais características apresentadas por crianças com autismo, orientações sobre os comportamentos passíveis de observação, classificações psiquiátricas, visão psicanalítica do transtorno, vídeos para exemplificar situações de um caso de autismo, apresentação de alguns métodos e rotinas possíveis de serem executadas ou adaptadas para o manejo de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo nas escolas. Este material foi

apresentado em quatro encontros quinzenais, com duração de aproximadamente uma hora, durante os horários de H.E. (Horas de Estudo) do ensino infantil de cada escola contemplada.

Ao final da formação, foram distribuídos questionários para que 79 professores pudessem opinar a respeito da inclusão de crianças com autismo na educação infantil e expressar sua opinião acerca do trabalho desenvolvido.

RESULTADOS

Durante as observações de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo inclusas, primeira parte do trabalho, evidenciou-se que há uma grande expectativa por parte dos professores em serem acolhidos quanto às suas dúvidas e angústias frente ao manejo cotidiano de situações decorrentes da inclusão de crianças autistas em suas salas de aula. Neste sentido, a etapa de observação foi muito bem recebida pelos professores que não hesitaram em apresentar suas dúvidas e apontar situações que mereciam a atenção e observação detalhada, por representarem dificuldades que estes não se sentiam preparados ou autorizados a resolver.

Nessa mesma etapa, constatou-se que, frente a dificuldades comportamentais manifestadas por algumas crianças, havia uma tendência a tipificá-las como autistas ou com algum transtorno mental, ainda que as dificuldades encontradas não indicassem para a sintomatologia do autismo, segundo nossa avaliação. Tal fato sugere uma compreensão bastante limitada a respeito do autismo, bem como uma tendência a patologizar comportamentos que, via de regra, podem ser entendidos apenas como dificuldades de adaptação ou de ajustamento ao ambiente escolar e ao método de ensino.

Por outro lado, essas observações permitiram identificar crianças com suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo que ainda não haviam sido identificadas. Casos estes que foram encaminhados para avaliação por profissionais especializados.

Tomando estas constatações por subsídio, iniciou-se a segunda etapa do trabalho: para avaliar o trabalho realizado e obter uma devolutiva, aplicou-se um questionário composto de duas questões abertas, para que os professores respondessem e apresentassem suas impressões sobre a formação. As questões que compunham o questionário eram:

1. *Diante dos conteúdos trabalhados na formação continuada, qual sua opinião acerca da Inclusão de crianças com autismo na Educação Regular Infantil?*

2. *Faça elogios e/ou críticas para esta formação continuada da qual você participou.*

A partir das respostas, pudemos agrupar as informações em 3 categorias, compostas pela prevalência de respostas, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1.¹ Categorização das respostas apresentadas pelos professores por eixos temáticos

Dificuldades para inclusão	Condição dos professores	Benefícios da inclusão
Não basta apenas colocar as crianças com autismo no ensino regular.	Necessidade de formação ampla sobre o tema “autismo”.	Importante para o desenvolvimento de outras crianças.
A realidade da educação brasileira não comporta a inclusão.	Falta de capacitação/ formação adequada/ incentivo para formação.	Modo de melhorar o desenvolvimento e socialização da criança com autismo.
Salas de aula numerosas inviabilizam e não permitem a inclusão de modo adequado.		A inclusão é uma forma de quebrar barreiras.

DISCUSSÃO

Na categoria de resposta “dificuldades de inclusão”, foi recorrente a crítica dos professores em relação às limitações das instituições em oferecer recursos adequados à criança inclusa. Afirmaram que o grande número de alunos em sala de aula inviabiliza o cuidado necessário ao aluno e, dessa forma, não basta apenas colocá-lo em sala de aula regular, mas também proporcionar meios e condições que permitam a inclusão de fato. Além disso, acrescentaram que faltam recursos, muitas vezes simples, para formação sobre temas específicos relacionados à inclusão, em especial sobre crianças com autismo. Os professores apresentaram críticas sobre a ausência de incentivo na busca por melhor formação, sendo que – quando há interesse por algum assunto – precisam buscar por conta própria, arcar com custos, muitas vezes inacessíveis e, ainda assim, nem sempre há o devido reconhecimento pelo interesse que apresentam.

Por outro lado, os professores reconhecem os “benefícios da inclusão” ao destacarem que o processo de inclusão é importante para o desenvolvimento não só de crianças com autismo, como também de outras crianças que tenham o contato com aquelas. Por essa via, relatam que incluir pode beneficiar a socialização, trazer novos aprendizados, bem como quebrar muitas barreiras do preconceito.

CONCLUSÃO

Pudemos concluir que a inclusão de crianças com autismo no ensino regular ainda requer preparo daqueles que recebem essas crianças, bem como uma formação adequada e boa capacitação, reafirmando o que apresentamos acima (JORDAN, 2005 apud BOSA; CAMARGO). Os discursos apresentados por muitos professores e até coordenadores e diretores das escolas

¹ As categorias foram construídas pelos pesquisadores a partir das respostas fornecidas pelos professores

refletem a falta de estrutura das instituições em receber crianças com autismo. Apontam sobre a falta de incentivo para a busca por capacitações e formações, dificuldades com salas numerosas e o pouco conhecimento a respeito das necessidades apresentadas pelas crianças com autismo.

Os dados reafirmam que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Sobre essa afirmação, Skliar (2006) relata não existir consenso sobre o que é estar preparado, e muito menos a respeito de como deveria se pensar a formação docente para a efetivação das políticas de inclusão, ressalta que não acredita que seja necessário criar, reinventar e reproduzir um saber técnico, especializado, racional sobre esse outro, mas existe, sim, a necessidade de reformulação das relações com os outros na pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Qsort. **Tese de Doutorado**, Universidade do Minho, Portugal, 1997.

BOSA, A.C.; CAMARGO, S.P.H. Competência Social, inclusão escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Rev. Psicologia & Sociedade**, ed. 21 (1), 2009, pp. 65-74.

BRASIL, Ministério da Saúde. Linha de cuidados para atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial no Sistema único de Saúde. Brasília, 2013.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, Baltimore, v. 2, p. 217-250. 1943.

MARTINS, A. S. G.; PREUSSLER, C. M.; ZAVASCHI, M. L. S. A Psiquiatria da Infância e da Adolescência e o Autismo. In: **BAPTISTA, C. R., BOSA, C. e Cols. Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes Médicas: 2002, pp. 41-49.

MAZZONI, A. A., TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Sobre acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais In: MORI, N. N. R., MARQUEZINI, M. C., GUHUR, M. L. P. & SHIMAZAKI, E. M. (Orgs.); **Educação Especial: olhares e práticas**. Londrina: Ed. UEL, 2000, pp. 225-233.

SILVA, F. T.; GONÇALVES, E. A. V.; ALVARENGA, K. F. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 2012; v. 24, n.1, pp. 96-103. <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912012000100017>

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. in *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*/ David Rodrigues(org.). São Paulo: summus, 2006.

SUPLINO, M. Inclusão escolar de alunos com Autismo. Centro Ann Sullivan do Brasil, 2008, Rio de Janeiro.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VITTA, M. C.; DAVID, C. M. Políticas Públicas para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Rede Regular de Ensino: breve análise das propostas nacionais.