

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA

OLIVEIRA CARNEIRO, Marieli, RU 1181774¹

BUENO, Adriane Aparecida, RU 2956266¹

ALBRECHT, Ana Rosa Massolin²

RESUMO

Objetivo geral foi analisar através de revisão bibliográfica a inclusão de crianças com síndrome de asperger na escola. Objetivos específicos foram: analisar a síndrome de asperger; relatar a síndrome de asperger e seu contexto na escola e discutir a inclusão de crianças com síndrome de asperger na escola. A síndrome de Asperger é uma condição semelhante ao autismo, que se manifesta desde a infância e que leva a pessoa com Asperger a ver, ouvir e sentir o mundo de forma diferente, o que acaba provocando alterações na forma de se relacionar e comunicar com os outros. O tipo do estudo é uma revisão bibliográfica, pesquisas do tipo tem o objetivo primordial à exposição dos atributos de determinado fenômeno ou afirmação entre suas variáveis. Assim, recomenda-se que apresente características do tipo: analisar a atmosfera como fonte direta dos dados e o pesquisador como um instrumento interruptor; não agenciar o uso de artifícios e métodos estatísticos, tendo como apreensão maior a interpretação de fenômenos e a imputação de resultados, o método deve ser o foco principal para a abordagem e não o resultado ou o fruto, a apreciação dos dados deve ser atingida de forma intuitiva e indutivamente através do pesquisador.

Palavras-chave: Asperger. Inclusão. Escola.

1. Introdução

Síndrome de Asperger (AS) é uma doença difusa Transtorno do Desenvolvimento (PDD) envolvendo três principais critérios comportamentais: qualitativo social deficiência, repetitiva e restritiva padrões estereotipados de comportamento e diminuiu significativamente o funcionamento social em combinação com dois critérios de exclusão de não atrasos de linguagem ou cognitivos. Além disso, os indivíduos com AS costumam exibir desajeição motora e uma hipersensibilidade a estímulos auditivos, paladar e toque (CUNHA, 2014).

No contexto escolar alunos com AS geralmente recebem a maior parte de seus educação dentro das salas de aula regulares com apoio de serviços de educação especial

¹ Estudante do curso de licenciatura em Educação Especial no Centro Universitário Internacional Uninter;

² Professor corretor do Centro Universitário Internacional UNINTER.

como necessário. Embora o diagnóstico de alunos com AS está aumentando, não é compatível por um aumento no conhecimento sobre como os quatro principais interessados: (i) professores regulares; (ii) professores de educação especial; (iii) pais; e (iv) alunos com AS, lidam com a condição ou como eles convergem ou divergem em questões (KHOURY, et al, 2014).

Há preferência por alunos com deficiência, ou que tenham necessidades, para ser localizado na escola de seu bairro, em vez de enviado para um especial escola ou classe de apoio. A opção preferida para alunos com AS deve-se inscrever em sua escola regular local. Esta opção é preferida pelos pais e profissionais, pois os alunos com AS têm a oportunidade de socializar com outros alunos, com o objetivo de fornecer com chances de otimizar seu engajamento por meio da interação social (ORRÚ, 2012).

Para alunos com Síndrome de Asperger, queremos fornecer o nível de suporte necessário para ajudá-los a otimizar suas habilidades e pontos fortes, sem retirá-los de experiências escolares típicas, se possível. Alguns alunos podem precisar de um ambiente protetor se a colocação educacional regular não for saudável para eles, enquanto outros precisam apenas de um pouco de apoio para desenvolver suas habilidades sociais ou questões organizacionais em um ambiente de educação regular. Combinar a necessidade individual com o nível de apoio é fundamental para ajudar uma criança a ganhar autoestima e independência. Como deve ser a inclusão de crianças com síndrome de asperger na escola?

Qualquer pessoa que conheça muitas crianças e adultos com Síndrome de Asperger (AS) sabe que a manifestação da doença em cada pessoa é muito diferente. Embora compartilhem uma deficiência social significativa, alguns são muito bem-sucedidos academicamente, alguns lutam para realizar o trabalho; alguns têm interesses intelectuais intensos que os conduzem a carreiras, e outros têm interesses intensos que parecem não ter uso prático; alguns têm algumas amizades, outros estão desesperadamente sozinhos e solitários. Como a Síndrome de Asperger é resultado de diferenças cerebrais em combinação com experiências de vida, não há dois indivíduos exatamente iguais. Portanto, cada aluno que encontramos tem necessidades educacionais diferentes (BRITO, 2013).

Objetivo geral foi analisar através de revisão bibliográfica a inclusão de crianças com síndrome de asperger na escola. Objetivos específicos foram: analisar a síndrome de

asperger; relatar a síndrome de asperger e seu contexto na escola e discutir a inclusão de crianças com síndrome de asperger na escola.

2. Metodologia

A pesquisa pode ser classificada sob três aspectos: quanto aos objetivos, quanto à abordagem do problema e quanto aos procedimentos. No tocante aos seus objetivos, a pesquisa que gerou este texto caracterizou-se como sendo de natureza exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias têm por fim “[...] mostrar mais contexto com o problema, tornando o assim mais explícito ou construindo hipóteses, sendo assim estas pesquisas têm como o grande objetivo aprimorar as ideias.” (GIL, 2018 p. 45).

O tipo do estudo é uma revisão bibliográfica, pesquisas do tipo tem o objetivo primordial à exposição dos atributos de determinado fenômeno ou afirmação entre suas variáveis (GIL, 2018). Assim, recomenda-se que apresente características do tipo: analisar a atmosfera como fonte direta dos dados e o pesquisador como um instrumento interruptor; não agenciar o uso de artifícios e métodos estatísticos, tendo como apreensão maior a interpretação de fenômenos e a imputação de resultados, o método deve ser o foco principal para a abordagem e não o resultado ou o fruto, a apreciação dos dados deve ser atingida de forma intuitiva e indutivamente através do pesquisador (GIL, 2018).

3. Revisão bibliográfica

A síndrome de Asperger é uma condição semelhante ao autismo, que se manifesta desde a infância e que leva a pessoa com Asperger a ver, ouvir e sentir o mundo de forma diferente, o que acaba provocando alterações na forma de se relacionar e comunicar com os outros (BELZUNEGUI-ERASO, et al, 2018).

A intensidade dos sintomas pode variar bastante de uma criança para a outra e, por isso, casos menos aparentes podem ser mais difíceis de identificar. É por esse motivo que muitas pessoas descobrem a síndrome apenas durante a idade adulta, quando já apresentam depressão ou quando começam a ter episódios intensos e recorrentes de ansiedade. Ao contrário do autismo, a síndrome de Asperger não causa dificuldade

generalizada de aprendizado, mas pode afetar algumas aprendizagens em específico (BRASIL, 2013).

As crianças e adultos com esta síndrome geralmente demonstram dificuldade de se relacionar com outras pessoas, pois apresentam um pensamento rígido e dificuldades para entender as próprias emoções e emoções alheias, o que pode parecer que não se preocupam com os sentimentos e necessidades de outras pessoas (BRITO, 2013).

Pessoas com a síndrome de Asperger têm dificuldade para compreender o significado de sinais indiretos, como alterações do tom da voz, de expressões faciais, gestos corporais, ironias ou sarcasmo, portanto só conseguem entender o que foi dito de forma literal. Assim, também apresentam dificuldades para expressar aquilo que pensam ou sentem, não compartilhando interesses ou aquilo que pensam com outras pessoas, além de evitarem manter contato com os olhos de outra pessoa (BUENO, 2013).

É comum que, na presença desta síndrome, a criança não consiga aceitar o senso comum ou respeitar regras simples como esperar a sua vez na fila ou esperar sua vez para falar, por exemplo. Isto faz com que a interação social destas crianças seja cada vez mais difícil à medida que vão crescendo. As crianças com esta síndrome têm um desenvolvimento normal, não precisando de mais tempo para aprender a falar ou escrever. Além disso, seu nível de inteligência também é normal ou, muitas vezes, acima da média (CARVALHO, 2014).

Para tornar o mundo um pouco menos confuso, pessoas com síndrome de Asperger tendem a criar rituais e rotinas bastante fixas. Modificações na ordem ou nos horários para atividades ou compromissos não são bem aceitas, pois as mudanças não são bem-vindas. No caso das crianças, esta característica pode ser observada quando a criança precisa caminhar sempre pelo mesmo caminho para chegar na escola, fica chateada quando se atrasa para sair de casa ou não consegue entender que alguém também pode se sentar na mesma cadeira que utiliza, por exemplo (CUNHA, 2014).

Na síndrome de Asperger, é comum que a pessoa apresente muita impaciência e dificuldade para entender a necessidade dos outros, sendo, muitas vezes, consideradas rudes. Além disto, é comum que não gostem de conversar com pessoas da sua idade, pois preferem um discurso mais formal e com muita profundidade em um tema específico (DELEVATI, et al, 2018).

Pessoas com Asperger geralmente apresentam uma intensificação dos sentidos e, dessa forma, é comum que reajam de forma exagerada a estímulos, como luzes, sons ou texturas. No entanto, também existem alguns casos de Asperger em que os sentidos parecem estar menos desenvolvidos que o normal, o que acaba agravando sua incapacidade para se relacionar com o mundo ao redor (KROURY, et al, 2014).

3.1 síndrome de Asperger e seu contexto na escola

Ter uma criança com Síndrome de Asperger (ou seja, autismo nível 1) em sua classe terá um impacto diferente no ambiente de sua sala de aula do que ter uma criança com autismo clássico. Mas, como é o caso de todos os indivíduos do espectro do autismo, cada indivíduo com Síndrome de Asperger é diferente e apresentará seus próprios desafios. Esta informação foi escrita com alunos com a Síndrome de Asperger em mente (LONG-BELLIL, et al, 2017).

Crianças com Síndrome de Asperger frequentemente exibem consideráveis qualidades acadêmicas. No entanto, esses alunos geralmente exigem estratégias de ensino diferentes para descobrir e capitalizar esses pontos fortes. No ambiente escolar, os alunos com Síndrome de Asperger também enfrentam muitos obstáculos para construir relacionamentos e interagir socialmente com seus colegas (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018).

O primeiro desafio é reconhecer que a Síndrome de Asperger apresenta sérios desafios para o aluno e para o professor. Pode ser muito enganador, quase oculto para olhos destreinados no início. Crianças com Síndrome de Asperger podem, às vezes, parecer e agir como seus pares com desenvolvimento típico. Além disso, essas crianças tendem a ter um desempenho acadêmico tão bom ou melhor do que seus colegas, o que tem o potencial de mascarar os efeitos do transtorno (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

A Síndrome de Asperger é um distúrbio neurológico; os indivíduos com o transtorno costumam ter dificuldade em controlar certos comportamentos. Na maioria das vezes, esses comportamentos são uma função da Síndrome de Asperger e não o resultado de desobediência ou desafio intencional de um indivíduo (NEVES, 2017).

Pessoas com Síndrome de Asperger apresentam uma variedade de comportamentos. Aprender sobre a Síndrome de Asperger e como ela afeta especificamente o aluno irá ajudá-lo a gerenciar com eficácia esses comportamentos. Aqui estão algumas dicas úteis para professores:

- Operar em “tempo de Asperger”. Isso significa: “Duas vezes mais tempo, metade do que foi feito”. Os alunos com Síndrome de Asperger geralmente precisam de mais tempo para completar as tarefas, reunir materiais e se orientar durante as transições;
- Gerenciar o meio ambiente. Qualquer mudança pode aumentar a ansiedade de um aluno com Síndrome de Asperger. Faça um esforço para fornecer consistência ao cronograma e evitar mudanças repentinas;
- Crie uma agenda equilibrada. Considere a criação de uma programação visual que inclui atividades diárias para alunos com Síndrome de Asperger. Monitore e reestruture o cronograma conforme necessário;
- Compartilhe a agenda. Os alunos com Síndrome de Asperger têm dificuldade em distinguir entre informações que são essenciais e informações que não são. Além disso, muitas vezes eles não se lembram de informações que outras pessoas adquiriram de experiências anteriores ou que vêm como "bom senso". Portanto, é importante afirmar o óbvio e "viver em voz alta". Isso ajudará seu aluno a entender o significado por trás de suas ações;
- Simplifique a linguagem. Mantenha sua linguagem simples e concisa e fale em um ritmo lento e deliberado. Alunos com Síndrome de Asperger têm dificuldade de “ler nas entrelinhas”, entender conceitos abstratos como sarcasmo ou interpretar expressões faciais. Seja claro e específico ao fornecer instruções;
- Gerenciar mudanças de planos. Certifique-se de que seu aluno com Síndrome de Asperger entende que às vezes as atividades planejadas podem ser alteradas, canceladas ou remarçadas. Tenha planos de backup e compartilhe-os com seu aluno com antecedência. Prepare-os para mudanças sempre que possível; conte-lhes sobre montagens, simulações de incêndio, palestrantes convidados e cronogramas de testes. Transições recorrentes, como férias e início e fim do ano letivo, podem causar ansiedade;

- Forneça garantias. Como os alunos com Síndrome de Asperger não podem prever os eventos futuros, eles geralmente não têm certeza do que fazer. Forneça feedback e garantias com frequência para que o aluno saiba que está se movendo na direção certa ou concluindo a tarefa correta. Use check-ins frequentes para monitorar o progresso e o estresse do aluno;

- Seja generoso com elogios. Encontre oportunidades ao longo do dia para dizer ao seu aluno com Síndrome de Asperger o que ele fez certo. Elogie os sucessos e as tentativas dignas de sucesso. Seja específico em suas palavras para que seu aluno saiba por que está elogiando (ODETE, 2019).

Tendo aprendido sobre as sensibilidades e características individuais de seu aluno com Síndrome de Asperger, agora tem as informações de que precisa para organizar sua sala de aula de forma adequada, pode manipular os aspectos físicos de sua sala de aula, tornando-a mais confortável para crianças com Síndrome de Asperger, sem sacrificar os planos para a classe inteira (ORRÚ, 2012).

Crianças com Síndrome de Asperger têm déficits sociais que dificultam o estabelecimento de amizades. No entanto, com a assistência adequada, eles podem se envolver com os pares e estabelecer relacionamentos mutuamente agradáveis e duradouros (PASIAN; MENDES, 2017).

As características da Síndrome de Asperger podem fazer com que os colegas vejam uma criança com o transtorno como "estranha" ou "diferente". Crianças com Síndrome de Asperger têm maior probabilidade do que seus colegas de desenvolvimento típico de serem vítimas de provocações e bullying, e muitas vezes não conseguem distinguir entre interações lúdicas e mesquinhas. Os professores e funcionários da escola devem estar cientes de que os alunos com Síndrome de Asperger são alvos potencialmente principais e devem estar atentos aos sinais (PAULA; PADOIN; GALVÃO, 2016).

A pesquisa mostra que os pares com desenvolvimento típico têm atitudes mais positivas, maior compreensão e maior aceitação das crianças com Síndrome de Asperger quando fornecidos com informações claras, precisas e diretas sobre o transtorno. Assim, educar os alunos sobre os traços e comportamentos comuns de crianças com Síndrome de Asperger pode levar a interações sociais mais positivas entre seu aluno e seus colegas (RADMANN; CARVALHO, 2017).

Muitas interações sociais ocorrem durante momentos não estruturados em ambientes fora da sala de aula, onde os alunos com Síndrome de Asperger podem acabar sendo isolados, pode querer criar um “círculo de amigos” ou um grupo rotativo de colegas responsáveis para o aluno com Síndrome de Asperger; eles não os abandonarão, servirão como um modelo de comportamento social apropriado e protegerão contra provocações ou intimidação. Essa estratégia também deve ser considerada para uso fora da escola (SILVA; CARVALHO, 2017).

A escola é um ambiente estressante. Situações acadêmicas e sociais comuns podem criar estresse extremo para alunos com Síndrome de Asperger. Esses fatores de estresse podem incluir: dificuldade em prever eventos devido à mudança de horários, sintonizar as instruções dos professores e compreendê-los, interagir com os colegas, antecipar mudanças e itens estruturais, como iluminação da sala de aula, sons, ruídos, odores etc. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Os derretimentos geralmente ocorrem em três estágios que podem ser de duração variável. Esses estágios e suas intervenções associadas são descritos mais detalhadamente no Guia do Educador para a Síndrome de Asperger. Os alunos com Síndrome de Asperger raramente indicam (verbalmente) que estão sob estresse. Embora nem sempre saibam quando estão próximos de um estágio de crise, a maioria dos colapsos não ocorre sem aviso. Existe um padrão de comportamento, às vezes sutil, que sugere uma explosão comportamental iminente. A prevenção por meio do uso de suportes acadêmicos, ambientais, sociais e sensoriais adequados, bem como a modificação do ambiente e das expectativas, são os métodos mais eficazes (ZILOTTO, 2017).

3.2 Inclusão de crianças com síndrome de Asperger na escola

O primeiro passo para a introdução desses alunos no ensino regular foi a mudança da nomenclatura alunos excepcionais para alunos com necessidades educacionais especiais que ocorreu através da Portaria CENESP/MEC n.º 69 em 1986. Com essa mudança infelizmente, nada significou na interpretação das pessoas sobre os quadros de deficiência e, mesmo, na inclusão dos alunos nas escolas (BRASIL, 2013).

A educação inclusiva apareceu inicialmente na literatura de pesquisa no final dos anos 1980. Enquadrada como uma alternativa à educação especial, a educação inclusiva expandiu as responsabilidades das escolas e dos sistemas escolares para aumentar o acesso, a participação e as oportunidades de aprendizagem para as populações marginalizadas de alunos. Usando uma lente cultural para enquadrar a prática educacional, a educação inclusiva pode ser vista como uma interação colaborativa, mutuamente constitutiva e responsiva entre alunos e professores (GLAT; PLETSCHE, 2013).

Em uma era digital, colocar em primeiro plano a natureza interativa e interpretativa do ensino oferece o potencial para uma aprendizagem autodeterminada que é transparente e envolve a construção de comunidades democráticas. Plenamente realizada, a educação inclusiva opera em suposições fundamentadas criticamente sobre a construção de capacidade e deficiência. A educação inclusiva oferece a possibilidade de romper com as noções dominantes de raça, língua, habilidade, gênero e religião (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

No entanto, à medida que os sistemas educacionais nacionais se apropriam da terminologia de educação inclusiva, ela está se tornando, em muitos contextos, suspeitamente como a educação especial, uma forma de classificar e separar alunos que não se enquadram no perfil de aluno modelo sugere que a educação inclusiva requer a organização das escolas como comunidades de prática nas quais conjuntos de ferramentas estruturam a participação e privilegiam determinados tipos de práticas (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Em vez disso, a educação inclusiva compreende uma agenda que transcende a categorização de professores e alunos. É uma agenda projetada para promover o aprendizado como um companheiro constante ao longo da vida individual e coletiva. Compreender como as comunidades se baseiam na história, na prática atual e em uma linguagem compartilhada para negociar a experiência pode gerar métodos transformadores (ZILLOTTO, 2017).

Na mesma linha, quando os professores estão conscientes do impacto de sua prática diária (ou seja, aprendizagem na prática), eles criarão abordagens que os ajudarão a transcender os limites estruturais que mantêm as divisões atuais entre educação especial e inclusiva como o padrão comum de prática para todos os alunos: empoderamento,

capacitação, bem como prevenção, e noções de produtividade e contribuição (BRASIL, 2013).

Os defensores da escolaridade inclusiva pedem uma reestruturação da escola para acomodar todos os alunos e defender mudanças radicais no currículo, alegando que os currículos atuais estavam perpetuando a exclusão, dividindo aqueles alunos que poderiam cumprir seus objetivos como são daqueles que não puderam (CARVALHO, 2014).

A pesquisa sobre educação inclusiva tem focado na melhoria escolar em termos de respostas escolares inteiras, bem como estratégias de ensino que incluem todos os alunos. No início da década de 1980, a UNESCO realizou uma pesquisa sobre formação de professores em 14 países envolvendo todas as regiões mundiais (CARVALHO, 2014).

Os achados mostraram que os professores regulares em sala de aula estavam dispostos a assumir a responsabilidade pelas crianças com necessidades especiais, mas não estavam confiantes se tinham as habilidades para realizar essa tarefa. A maioria dos professores achava que precisava de treinamento na área de necessidades especiais. Esses achados sugeriram a necessidade de treinamento em serviço para professores em sala de aula regulares, por meio de formadores de professores (DELEVATI, et al, 2018).

A UNESCO, portanto, montou um projeto, liderado pelo professor Mel Ainscow, hoje na Universidade de Manchester, para desenvolver materiais e estratégias de ensino que atendam à necessidade de professores em escolas inclusivas. Foram realizados workshops regionais para África, (Nairóbi, Quênia), Ásia (Pequim, China), Middle East (Amã, Jordânia), Europa (Romênia), América Latina (Chile) e América do Norte (Canadá). Equipes de recursos foram criadas para a preparação e experimentação de materiais que tinham que ser culturalmente relevantes. Entre 1988 e 1993, as equipes do projeto se reuniram, seguiram os materiais e realizaram oficinas (GLAT; PLETSCHE, 2013).

O educador precisa pautar-se em práticas que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças, tornando as suas interações cotidianas uma fonte fecunda de estímulos. Neste processo interativo constante, ele não deve esquecer que a forma como fala e se exprime constitui um modelo para a interação e para a aprendizagem das crianças. Por, conta disso o educador compreende que para seus educandos muitas palavras expressas por ele serão inéditas e que há regras de estrutura e

uso da língua que serão apropriadas pelas crianças a partir dessa interação (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018).

Diante disso segundo Radmann; Pastoriza (2016) a prática do educador deve ser marcada por momentos e espaços em que o diálogo é fomentado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças e entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e para que as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas. Deste modo, as crianças ao verem que as suas contribuições são importantes vão sentir-se motivadas para interagir, o que as leva, conseqüentemente, a terem desejo e prazer em comunicar, fatores essenciais para o desenvolvimento da língua

Neste sentido podemos dizer que a educação inclusiva no Brasil, vem passando por um processo de implantação, apoiada pela Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva. Praticamente uma década, e ainda podemos dizer que é recente as discussões, mas não prematura, os profissionais precisam estar cientes do seu compromisso com a educação, é necessário buscar caminhos, alternativas assertivas ou não, o que não pode é ficar parado, ou pautado em um velho modelo de escola tradicionalmente construída (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018).

As implicações para a educação inclusiva são amplas. Países, regionais, comunidades locais e profissionais estão em diferentes níveis de conceituação. Enquanto alguns estão no palco inclusivo, Escola para Todos, outros estão na fase da escola especial, e ainda outros em algum lugar no meio. Até agora, apresentei desenvolvimento educacional em relação às pessoas com necessidades especiais em termos de escolaridade. De fato, a educação, aos olhos de economistas e planejadores educacionais, tem sido apresentada na literatura como se existisse principalmente no contexto da escolaridade (NEVES 2017).

A variedade de perfis cognitivos entre crianças com ASD exige cuidados individuais e assistência personalizada. Isso resultará na superação das barreiras de sua participação social, que assumem a forma de expectativas normalizadas impostas pelos ambientes sociais convencionais, como as escolas. No entanto, há evidências crescentes de que a inclusão educacional produz um efeito positivo nas crianças com ASD, especialmente em termos de resultados na duração da escolaridade e no futuro ocupacional (ZILOTTO, 2017).

Apesar de tais resultados positivos, a educação inclusiva dessas crianças é muitas vezes dificultada pelas dúvidas dos funcionários da escola que presumem resultados negativos no funcionamento da sala de aula se o aluno não for autônomo o suficiente. Essa restrição na participação social em ambientes escolares regulares é frequentemente explicada por limitações nas capacidades sócio adaptativas, principalmente relacionadas a deficiências no funcionamento sociocognitivo de crianças com TEA (SILVA; CARVALHO 2017).

De fato, quando essas necessidades específicas não são atendidas, muitas vezes resultam em interrupções durante as aulas que diminuem as oportunidades de aprendizagem, não apenas para a criança com Síndrome de Asperger, mas também para todos os alunos. Portanto, apoiar as capacidades sócio adaptativas, bem como o funcionamento sociocognitivo, é uma necessidade crítica para a inclusão escolar de crianças com ASD (NEVES 2017).

Aproveitando a pesquisa sobre autismo, a versão da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Crianças e Jovens, elabora uma lista dos principais domínios de necessidades específicas para crianças com TEA e são os principais responsáveis pela situação de deficiência escolar. Esta lista inclui habilidades sociais, reconhecimento de emoções, autorregulação emocional e funcionamento executivo (NEVES 2017).

Como tal, crianças com Síndrome de Asperger exibem limitações de interação verbal variáveis e dificuldades para realizar vários protocolos sociais necessários para ambientes convencionais (saudação, agradecimento etc.). Relacionado às suas dificuldades sócio adaptativas, as crianças com Síndrome de Asperger exibem prejuízos no processamento sociocognitivo e, notadamente, a capacidade baseada no funcionamento executivo para adaptar a resposta afetiva ou comportamental de alguém aos contextos socioambientais (ZILOTTO, 2017).

Essas deficiências levam a uma capacidade limitada de reconhecer e rotular emoções, o que parece ser preditivo para comportamentos sociais e sucesso acadêmico entre crianças em risco; eles também levam a perturbar as interações sociais com os colegas e seus professores. Todos esses prejuízos estão relacionados a falhas na autorregulação emocional, como responsividade emocional exacerbada, que são comuns

em crianças com Síndrome de Asperger e que impedem sua inclusão escolar (SILVA; CARVALHO 2017).

Outras deficiências são comuns entre crianças com Síndrome de Asperger. Podem apresentar distúrbios do funcionamento executivo (planejamento de atividades, gerenciamento de tempo, inibição, flexibilidade), como adequação ao contexto de uso do conhecimento, destacados no “relato da disfunção executiva”, ou transtornos de processamento perceptivo, conforme descrito na hipótese do “funcionamento perceptivo aprimorado” (NEVES 2017).

Dificuldades de aprendizagem conforme descrito na teoria de "discriminação aprimorada e generalização reduzida", também pode ser encontrado entre crianças com Síndrome de Asperger. Tomados em conjunto ou separadamente, esses distúrbios cognitivos resultam em dificuldades em manter a atenção, ouvir e imitar. Tais limitações são desafiadoras para procedimentos instrucionais clássicos (ZILOTTO, 2017).

A sala de aula de educação especial frequentemente reúne alunos com várias condições; eles são principalmente alunos com Síndrome de Asperger e alunos não específicos. Ao introduzir uma tecnologia assistiva em uma sala de aula de educação especial, os pesquisadores geralmente incluem ambas as populações em seus estudos de campo (SILVA; CARVALHO 2017).

Por exemplo, Neves (2017), propôs uma revisão da literatura sobre tecnologias assistivas para alunos, que também incluía alunos com Síndrome de Asperger. Da mesma forma que os alunos com Síndrome de Asperger, os alunos que apresentam funcionamento cognitivo limitado (ou seja, $QI < 70$), bem como comportamentos sócio adaptativos limitados, resultando em uma participação social muito limitada. No entanto, os autores relataram que os comportamentos sócio adaptativos eram mais limitados na população Síndrome de Asperger.

As tecnologias de assistência móvel oferecem oportunidades de apoiar os indivíduos com Síndrome de Asperger em sua vida diária. Especificamente, tais ferramentas apoiam principalmente a comunicação e as atividades da vida diária. Novas tecnologias permitiram que pictogramas clássicos em papel usados para comunicar necessidades básicas fossem enriquecidos com vozes sintéticas; tais dispositivos são referidos como Dispositivos Geradores de Fala (SGD).

Uma meta-análise recente relatou a relevância da intervenção baseada em Dispositivos Geradores de Fala para melhorar a comunicação de indivíduos. Esta população também pode se beneficiar de atividades de sequenciamento em etapas ilustradas sucessivas. Avaliações anteriores revelaram resultados promissores para indivíduos que se beneficiarem de intervenções baseadas em dispositivos portáteis para melhorar suas habilidades de comunicação e vida diária (ZILOTTO, 2017).

A inclusão escolar desde que surgiu, estabeleceu um novo paradigma, tanto ideológico como conceitual, que envolveu e ainda envolve políticas públicas, programas e serviços para uma comunidade que se coloca como ativa no seu processo de cidadania. Nesse ponto a escola ser inclusiva não é somente abrir as portas para todos que tem uma necessidade educacional especial, mas compreender que cada educando que acessa o meio educacional necessita de caminhos para desenvolver seu potencial. Esse educando deve receber um atendimento condizente e diferenciado de acordo com as suas necessidades especiais (SILVA; CARVALHO 2017).

O princípio da educação inclusiva consiste que as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado. Com modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos especiais. Deve ser garantida às crianças com necessidades educativas especiais uma educação efetiva em que elas recebam atendimento de acordo com suas especificidades (SILVA; CARVALHO 2017).

As escolas brasileiras, principalmente as públicas, têm enfrentado dificuldades, pois não conseguem proporcionar uma aprendizagem acadêmica nem mesmo às crianças que frequentam o ensino regular, demonstrando ser muito baixo o investimento no que diz respeito ao processo inclusivo e no sistema educacional como um todo (NEVES 2017).

Por fim, a escola inclusiva poderá deixar o plano imaginário a partir de condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais. Sempre acreditando que o professor no contexto inclusivo precisa de preparo para lidar com as diferenças, com a diversidade de todos os alunos. Diante disso, a inclusão escolar envolve professores bem-preparados e a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para atender às necessidades educativas especiais (SILVA; CARVALHO 2017).

A construção normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Entretanto, observa-se que, em sua maioria, as escolas se encontram praticamente destituídas da infraestrutura necessária para implantar projetos inclusivos, em seus aspectos físicos com relação a recursos humanos. Com isto acredita-se que os professores não estão sendo preparados para receber alunos com necessidades educativas especiais, sentindo-se inseguros, preocupados e desamparados em sua profissão (NEVES 2017).

4. Considerações finais

O termo inclusão é um processo gradual que vem sendo tratado e paulatinamente começa a ser visto sobre diferentes perspectivas, de forma especial pelos órgãos educacionais e pela sociedade, buscando uma melhor maneira de atuação direta com relação aos portadores de necessidade especiais e, a inclusão dos portadores com necessidades especiais começa a ser analisada e vista de maneira diferente, impulsionada por leis promulgadas a esse respeito.

O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças, com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação que acolham a todos em sociedades integradoras. As escolas que se centralizam na criança são a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BELZUNEGUI-ERASO A, PASTOR-GOSÁLBEZ I, PUIG-ANDREU X, VALLS-FONAYET F. **Risco de exclusão em pessoas com deficiência na Espanha: determinantes de saúde e pobreza.** Int J Environ Res Saúde Pública 2018; 15 (10): 2129.

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).

BRITO, R. M. T. de. **QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa.** Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. 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.** 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.

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

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

DELEVATI, A. C. 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.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

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. 1.004,23 Kb.

LONG-BELLIL L, MITRA M, IEZZONI LI, SMELTZER SC, SMITH L. **O impacto da deficiência física na gravidez e no parto.** J Womens Health (Larchmt) 2017; 26 (8): 878-885.

NASCIMENTO, B. A. B.; PENITENTE, L. A. A.; GIROTO, C. R. M. **Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial.** Rev. Actual. Investig. Educ, San José, v. 18, n. 3, p. 517-543, Dec. 2018.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. 1–21, 2019.

NEVES, Libéria Rodrigues. 2017. **“Contribuições Da Arte Ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar.”** *Revista Brasileira de Educação Especial* 23(4): 489–504.

ODETE, Maria. 2019. **“Educação Inclusiva – Um Novo Paradigma de Escola.”** *Revista Lusófona de Educação* 19: 119–34.

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

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

PAULA, Cristiane Cardoso; PADOIN, Stela Maris de Mello; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa como ferramenta para tomada de decisão na prática de saúde. In: LACERDA Maria Ribeiro; COSTENARO, Regina Gema Santini (Org.). **Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde: da teoria à prática.** Porto Alegre: Moriá; 2016. p. 51-76.

RADMANN, Tatiane; PASTORIZA Bruno dos Santos. **Educação Inclusiva no ensino de Química.** Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.

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

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **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.

ZILIO, G. S. **Educação especial e educação inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais.** Curitiba: IBPEX, 2017.