

A PRÁTICA DA INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Joyce Elisama de Lima Silva de Gusmão¹

Mirna Gabrelle Chaves Ernesto Bezerra²

Thalita Carla de Lima Mel³

Psicologia



ISSN IMPRESSO 2317-1693

ISSN ELETRÔNICO 2316-672X

RESUMO

O presente artigo é parte integrante do projeto de pesquisa, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), ofertado pelo Centro Universitário Tiradentes, no qual visando uma compreensão mais aprofundada sobre a inclusão/exclusão tomou como base a psicologia sócio histórica. Para tanto, esta pesquisa pretende apresentar o modo adequado para a prática da inclusão da criança com transtorno do espectro autista, a partir do seu ambiente familiar até o escolar. O leitor é convidado a fazer uma reflexão sobre o modelo de inclusão que é conhecido pela sociedade, mas que o mesmo é apenas uma forma mascarada de excluir. Este artigo foi construído a partir de uma revisão bibliográfica sobre a temática, porém existe pouca pesquisa que leve o tema a parte prática. Será abordado durante o artigo como proporcionar o progresso da inclusão social da criança autista em todo o seu contexto, desmistificando os conceitos de igualdade e diferença.

PALAVRAS-CHAVE

Autismo. Inclusão Social. Educação Especial.

ABSTRACT

This article is part of the research project, PROBIC - Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships offered at Tiradentes University Center, which aimed at a deeper understanding of the inclusion/exclusion was based on the historical social psychology. To this end, this research aims to present the proper way to practice the inclusion of children with autism spectrum disorder, from their home environment to the school. The reader is invited to reflect on the inclusion model that is known by the company, but that it is only a masked form of delete. This product was built from a literature review on the topic, but there is little research that takes the theme the practical part. Will be addressed in the article as providing the progress of social inclusion of autistic children in their full context demystifying the concepts of equality and difference.

KEYWORDS

Autism. Social Inclusion. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno Espectro autista tem sido evidenciado nos últimos anos, por meio de pesquisas, bem como relacionado à discussão da inclusão escolar, por meio das leis de educação básica que visam o direito da criança autista, como também por meio da mídia televisiva brasileira que vem abordando o autismo como uma de suas temáticas, despertando a curiosidade do público. Portanto, dada a relevância do tema, este artigo visa apresentar o Transtorno de Espectro Autista contextualizando-o com a temática de inclusão voltada para o ambiente escolar, levando em consideração a família da criança autista no processo da aceitação familiar e como a família é fundamental para que ocorra a inclusão necessária.

O Transtorno do Espectro Autista, segundo Cunha (2014), se manifesta no início da infância, nos primeiros anos de vida, se trata de uma síndrome tão complexa que apresenta quadros comportamentais diferentes nos indivíduos com autismo. Cunha pontua que o autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, por um médico psiquiatra austríaco, chamado Leo Kanner, ele constatou na psiquiatria infantil uma nova síndrome, denominada de distúrbio autístico do contato afetivo.

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, caracteriza a síndrome como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por

comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados.

Quanto mais cedo o diagnóstico for concluído, melhor será para a criança, pois a falta de conhecimento dos pais e educadores pode prejudicar na compreensão dessa criança. De acordo com Alves, Lisboa e Lisboa (2010) o papel do professor é fundamental. É a partir do diagnóstico que irá planejar uma estratégia educacional que minimize as dificuldades da criança de forma que ela possa desenvolver suas habilidades dentro de seus limites, e só a partir desse planejamento educacional adequado que se inicia o processo de inclusão.

A inclusão escolar é o principal meio para chegar à inclusão social que é o objetivo de todo tratamento de uma criança com autismo, por isso a escola deve receber essa criança e proporcionar uma melhor qualidade de vida de acordo com Cunha, Farias e Maranhão (2008).

2 BREVE HISTÓRICO DA PRÁTICA DE INCLUSÃO

Para compreender o amplo significado que cabe a palavra “inclusão” faz-se necessário ir além da ótica subjetivista, de acordo com Bianchetti (2008) ao considerar que as questões sociais precisam ser contextualizadas para serem compreendidas, e para tanto a melhor ferramenta é o “materialismo histórico”. Engels (s.d, p. 27) citado por Bianchetti afirma que “as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas na cabeça dos homens”.

De acordo com Bianchetti (2008), as sociedades primitivas tinham como característica básica a prática do nomadismo, os deslocamentos eram constantes, era necessário andar em grupo ou desenvolver-se sozinho para garantir a sobrevivência. Diante dessa realidade alguém que não se enquadrasse no padrão dito “normal” seja por sua concepção de nascimento ou causas referentes à luta pela sobrevivência, seria um peso nessa constante jornada de mudanças, então esses indivíduos eram abandonados sem qualquer sentimento de culpa. O autor compara essa realidade a uma espécie de seleção natural, em que os mais fortes sobreviviam.

Bianchetti (2008) fala que na sociedade espartana, mas especificamente entre as patriarcais, as mulheres eram muito valorizadas, pois eles criam que a mulher mais bela e forte estaria mais propícia a gerar um guerreiro. No paradigma ateniense a concepção de corpo foi modificada, pois a preferência estava voltada a uma boa argumentação, a filosofia, a retórica e por isso o trabalho intelectual estava superior ao braçal, por isso a sociedade ateniense estava dividida num nível macro entre livres e escravos, no nível micro a mente pertencia aos livres e o corpo ao escravo.

De acordo com o autor, o paradigma ateniense serve como base para o judaísmo cristão por meio da teologia. A dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. Por meio disso as pessoas que não se enquadravam no padrão adquiriram direito à vida, porém de uma forma estigmatizada tendo sua existência, como sinônimo de pecado. Bianchetti (2008) explica que com o avanço na Idade Média a relação da deficiência física com o pecado vai se consolidando, concepção essa já vista em muitos exemplos na mitologia grega.

O autor apresenta a diferença vista por meio da transição do feudalismo para o capitalismo, em que o corpo era visto como uma máquina em funcionamento. "Se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é que do que disfunção de alguma peça dessa máquina" (BIANCHETTI, 2008, p. 36). No período do Renascimento na Europa Cristã por volta dos séculos XV e XVII uma lenta mudança de pensamento denominada "espírito científico" passou a buscar explicações para os males físicos e psíquicos do ser humano.

A Idade Contemporânea traz consigo uma nova visão a respeito da deficiência e da necessidade de inclusão devido ao período das grandes guerras, que exigiu que fossem criados ambientes para a reabilitação e a promoção da integração social dos sobreviventes. O movimento democrático trouxe a valorização dos direitos iguais para todos, por meio da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, mas ainda assim como afirma Sekkel (2003) a declaração assegurava o direito a educação para todos, mas não garantiu visibilidade aos deficientes e uma educação que atendesse a suas necessidades específicas.

De acordo com Sekkel (2003) essa visibilidade só ocorreu por meio da Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente publicada pela ONU em 1975, mas ainda assim o documento não passou de uma formalidade que não alcançou sua finalidade. Em 1993 em Assembleia Geral das Nações Unidas foram aprovadas as "Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência" que serviu de inspiração para que em 1994 numa conferência da UNESCO em Salamanca fosse aprovada a "Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educacionais Especiais e Linha de Ação" que reconhecia a urgência da ação de proporcionar a educação para todos com necessidades especiais dentro do sistema comum de educação.

No Brasil em 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB) que assegurava o direito a educação especializada para pessoas com necessidades especiais. Em 1998 foi divulgado um documento, "Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais", que tem seu objetivo voltado para as práticas pedagógicas e a busca de adaptações especiais para o melhor atendimento do aluno.

No mesmo ano o Ministério da Educação e Desporto (MEC) lançou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, também voltado para as práticas educativas, para que sejam realizadas de forma qualificada tendo como uma de suas temáticas a educação de crianças com necessidades especiais. E em 2001 teve como aprovado o documento "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" que reforça a importância da política inclusiva na escola.

Marchesi (2004) traz uma visão dentro de um contexto geral sobre o desenvolvimento da inclusão voltada para o âmbito educacional. Ele afirma que a educação especial passou por mudanças significativas e aprofundadas durante o século XX, por meio das reivindicações de movimentos sociais do período, que tinham como um de seus objetivos a reivindicação da igualdade, a contrariedade a discriminação que aos poucos se integrou ao sistema de educação regular.

Marchesi (2004) afirma que durante a primeira metade do século XX a deficiência era conceituada por meio do inatismo e estabilidade ao longo prazo, que tem sua causa, fundamentalmente, orgânica apresentada logo no início do desenvolvimento, em que sua modificação posterior era muito difícil. Diante dessa linha de pensamento vários trabalhos surgiram com o objetivo de categorizar todos os possíveis transtornos a serem detectados e o que havia de comum nessas categorias é que a deficiência era vista como um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de mudança e intervenção educativa.

Essa visão determinista a respeito da deficiência trouxe consigo a necessidade de um diagnóstico, a partir de então foram generalizados os testes de inteligência, que tinham como seu principal objetivo classificar pessoas em um nível e compará-las ao resto da população. Por meio dessa divisão ocasionada pelos testes de inteligência surgiram as escolas de educação especial para abrigar os alunos com deficiências.

Em 1940 e 1950 de acordo com Marchesi (2004), passou-se a questionar a origem dos transtornos e sua curabilidade. Nesse período ainda que fossem levadas em conta as afirmações dos testes, passaram a serem considerados os fatores sociais e culturais como contribuintes para um desenvolvimento intelectual deficitário. Para o autor foram abertas as possibilidades de compreender a concepção da deficiência como motivada por falta de estímulo adequado ou por processos de aprendizagem incorretos.

A partir de 1960 as mudanças no campo da educação especial tornaram-se ainda mais intensas, por meio da interferência de movimentos sociais muito fortes. A deficiência passou a ser vista como algo externo ao indivíduo, considerando seus fatores ambientais, abrindo espaço para novos métodos, visando orientar a prática educativa, bem como o desafio de que as escolas regulares devem atender a todos os alunos. Foi a partir de então que a visão determinista a respeito da deficiência foi sendo modificada consideravelmente, abrindo espaço para que a inclusão entrasse

em pauta para a discussão a respeito da igualdade e o acesso à educação para todos, proporcionando uma nova visão a respeito da prática pedagógica.

3 A INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL: A RELAÇÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA

A relação existente entre a inclusão e exclusão pode ser observada no próprio termo utilizado, pois só se inclui algo que antes estava excluído, que não fazia parte e então passa a ser, bem como só se exclui algo que antes já fez parte, já esteve “dentro”. Emílio (2004) vem a afirmar que o termo “‘incluído’ não é necessário quando a idéia de exclusão está presente”.

O ponto de partida para a compreensão sobre a exclusão é o de que ela não pode ser limitada a um grupo social específico ou a um determinado ambiente, pois pode ser observada em diversas áreas e aspectos da sociedade. Pode-se observar isso a partir da visão de Sawaia (1999) ao apresentar a exclusão social como pertencente de um processo sócio-histórico, justamente por estar presente em todas as esferas do social.

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. (SAWAIA, 1999, p. 9).

De acordo com Voltolini (2008) o paradigma da política inclusiva é de sustentar uma “igualdade” que respeite as “diferenças”. A deficiência é vista como uma dessas diferenças e esse é o principal motivador da inclusão, porém a visão a respeito da deficiência precisa ser mudada, pois como afirma Voltolini (2008) a pessoa não é a deficiência, mas sim portadora de um tipo de deficiência como uma de suas características pessoais. O autor segue afirmando que o maior problema não é o fato de a diferença existir, mas o de que atrelado a ela esteja um juízo de valor comparativo que há uns atribui valor e a outros defeitos.

Sekkel e Casco (2008) analisam que o principal motivador da inclusão deve ser o de promover uma sociedade humana, em que os direitos de todos sejam respeitados sem ferir a individualidade, com base no respeito a si mesmo e a outro com suas diferenças.

4 O AUTISTA E A PRÁTICA INCLUSIVA

Mello (2001) define o autismo como sendo um distúrbio do desenvolvimento humano. Este distúrbio compromete todo desenvolvimento psiconeurológico, afe-

tando a comunicação, a interação social e o uso da imaginação, apresentando em muitos casos um retardo mental. Cunha (2014) afirma que o autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas que de forma geral os sintomas passam a aparecer por volta dos três anos de idade, por meio do uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais, de comunicação e a falta acentuada de afetividade. Tem a comunicação não verbal limitada significativamente, não possui expressões gestuais, pois a criança autista não atribui valor ao seu uso simbólico.

Barros (2003) defende que médicos, pais e educadores se baseiam em algumas características como principais para diagnosticar o autismo, uma delas é que a pessoa autista age como se tivesse déficit de audição, resiste ao aprendizado, não demonstra medo de perigos reais, resiste à mudança de rotina, usa pessoas como ferramentas para obter alguma coisa, tem risos e movimentos não apropriados, resiste ao contato físico, apresenta acentuada hiperatividade física, apega-se de maneira inadequada aos objetos, gira objetos de maneira estranha e peculiar, não mantém contato visual, isola-se além de ter comportamentos arredios e diferentes.

Cunha (2014) acrescenta que para chegar ao diagnóstico preciso é necessária a realização de uma série de exames clínicos, avaliações e análises para colher o maior número de informações possíveis com médicos, professores, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos e familiares, é necessário esse trabalho em conjunto com a equipe multidisciplinar para que seja decidida a melhor forma de educação e o tratamento mais adequado.

A escola é de fundamental importância para o diagnóstico do autismo, pois muitos casos de autismo começam a ser percebidos na escola. Cunha (2014) reforça que no ambiente escolar os estímulos devem ser peculiares ao aluno para que ele possa desfrutar de um aprendizado eficiente.

A educação especial recebeu maior destaque na LDB, conforme o artigo 58, que se entende por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para que ocorra essa educação especial de acordo com a LDB é necessário que, aconteçam serviços de apoio especializado caso seja solicitado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. E que o atendimento escolar deverá ser feito em sala de aula, só em casos que a condição específica do aluno não for possível que ocorra a sua integração em classes comuns do ensino regular, o mesmo deverá ser feito por meio de serviços especializados. A oferta para que ocorra a educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996; 2014).

O artigo 59 da LDB assegura que o sistema de ensino deve oferecer aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Assim como professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996; 2014). Entretanto, segundo Cunha (2014) para que a instituição de ensino possa atender a esses propósitos, deverá conceder as condições de trabalho, possibilitar constante treinamento de atualização aos seus profissionais, pois, caso contrário, os resultados podem não ser tão positivos.

Ainda segundo Cunha (2014), o primeiro passo para a construção do planejamento escolar para a criança autista é a avaliação para saber quais as habilidades precisam ser conquistadas. Desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas. E por meio da convivência na escola o aluno poderá descobrir o afeto, carinho, convívio com outras crianças, a importância de compartilhar sentimentos e interesses, as rotinas diárias que ajudarão sua independência e autonomia.

5 AMBIENTE INCLUSIVO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sekkel e Casco (2008) veem a ausência de reflexão como um dos principais incentivadores de atitudes preconceituosas que acabam por cooperar em ambientes exclusivos socialmente. Pessoas propensas ao preconceito têm uma grande dificuldade na relação com pessoas que não conseguem encontrar algum ponto de identificação, o chamado “não-idêntico”.

O ambiente inclusivo é formado por grupos heterogêneos e esse deve ser o princípio orientador desse ambiente, como sugere Sekkel e Casco (2008). As autoras seguem afirmando que o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais em escolas de Educação Infantil regulares deve ser concebido como benéfico para todas as crianças. É preciso que isso esteja bem claro para as crianças e também para os pais, pois a proposta do ambiente inclusivo na educação é o de privilegiar e visualizar a todos.

A instituição escolar deve esclarecer os pais quanto aos benefícios da proposta de inclusão, pois a ameaça (imaginária) de que a presença de crianças com necessidades especiais possa interferir negativamente, atrasando o ritmo de trabalho do grupo, ou trazendo algum outro tipo de prejuízo, pode tornar-se um forte obstáculo à entrada ou permanência dessas crianças na escola. (SEKKEL; CASCO, 2008, p. 26).

O objetivo norteador do ambiente inclusivo deve ser o de construir uma sociedade humana o que só é possível por meio de uma educação inclusiva. Emílio

e Cintra (2008) expõem que a inclusão escolar deve começar na inclusão na educação, isso implica dizer que é necessário que seja feita uma revisão de objetivos e métodos na educação, para que esses objetivos e métodos contemplem a todos, formando então uma sociedade inclusiva. Para tanto é preciso que ocorra uma preparação e suporte contínuos aos professores, a equipe técnica e os demais funcionários que compõem a escola.

Para que o processo de inclusão aconteça de forma eficiente e qualificada para os alunos e para os professores, Emílio e Cintra (2008) sugerem o investimento da escola em dispor profissionais que tragam informações aos seus funcionários sobre as diversas condições dos alunos. Ocorre, também, que a inclusão não pode ser desenvolvida apenas por um subgrupo da escola, mas, todos devem estar envolvidos nesse processo, buscando soluções de forma coletiva no compartilhamento de ideias.

Algo importante a ser observado é que como afirmam Emílio e Cintra (2008) o processo de inclusão não pode dar-se como concluído, pois demandas surgem de forma contínua que exigem reformulações institucionais. Além do que é necessário que a escola disponha de um conhecimento aprofundado a respeito do aluno que necessita de um atendimento especializado, antes mesmo do seu ingresso efetivo na escola.

De acordo com Emílio (2004) é importante que alunos com necessidades semelhantes estejam em grupos distintos, para evitar que surjam subgrupos dentro da sala de aula e possam interagir com os demais colegas.

6 A FAMÍLIA E A ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE COOPERAÇÃO

De início, Cunha (2014), afirma que é primordial que a escola entenda todo o impacto que a criança com autismo produz na vida familiar, tendo conhecimento que essa criança necessita de cuidados, atenção e entendimento especializado, e esse entendimento das dificuldades implica um olhar extensivo à família, para que juntos possam trabalhar nesse processo de educação.

Independente do grau de severidade da criança com autismo, Cunha (2014) traz a informação que uma grande ajuda para esses indivíduos vem da relação familiar, em razão da interação social e do afeto. Com isso, a escola e a família precisam concordar nas ações de intervenção de aprendizagem, principalmente pelo fato de contar com a ajuda da educação comportamental, e isso significa dizer que o modo como a criança, em casa, se veste, vai ao banheiro, devem acontecer da mesma maneira nos dois ambientes. Para que o processo de educação dessa criança seja realmente eficaz, esses ambientes, escola e casa, embora sejam distintos fisicamente, devem ser similares aos objetivos e nas práticas educativas bem como a forma de lidar com a criança.

Segundo Cunha (2014) ensinar para a inclusão social, a partir dos instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecer como unidade básica de cidadania e de ações inclusivas. É necessário que o educador tenha um bom preparo profissional, pois com esse preparo e conhecimento direto da criança saberá montar um plano de ensino educacional que irá contribuir na qualidade de vida daquela criança, tornando-a mais independente, trabalhando suas habilidades.

Cunha (2014) afirma a importância da utilização dos brinquedos e materiais do desenvolvimento para auxiliar nesse processo de educação, e que esses materiais utilizados na sala de aula ou na sala de recursos, devem ser utilizados, também, no ambiente familiar, destacando sempre que a maneira de aplicá-los deverá ser sempre da mesma forma nos dois ambientes, para que se estabeleça claramente o reforço na educação.

O ambiente em que a criança com autismo está inserida tem muito a contribuir com a sua evolução, seja de modo negativo ou positivo, de acordo com Cunha, é importante lembrar sobre a sensibilidade do autista, pois quando essas crianças convivem em ambientes turbulentos, com ruídos, ambientes como esses podem causar-lhe ansiedades, fobias e reações estereotipadas. Por essa razão, é importante que o ambiente tanto familiar quanto o escolar, seja saudável e que a criança se sinta segura e acolhida.

A criança com autismo possui muitos limites, como por exemplo, o déficit na comunicação verbal e não verbal e na manutenção do contato o que gera um comportamento impróprio para o aprendizado escolar de acordo com Cunha (2014), mas para além dos limites do autista, estarão a sua condição humana e os seus atributos e a natureza do aprendente, e é para esse fato que se deve atentar. Todavia, o trabalho não deve ser interrompido diante dessas dificuldades, mas continuar com paciência, amor e perseverança, pois os resultados virão.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aqui nos cabe refletir sobre como encaramos a deficiência do outro ainda sobre os moldes deterministas, e quão presente está em nossa sociedade a ideia da deficiência como algum tipo de castigo divino, tornando a pessoa portadora da deficiência menor diante dos "iguais" e esse é o maior desafio da inclusão, trabalhar os conteúdos mais íntimos sobre como nos sentimos e reagimos diante da "diferença" do outro. Voltolini (2008) conclui, destacando como sendo o cerne da questão da inclusão, o respeito às diferenças.

Para Scliar & Quadros (2000), a exclusão nos dias atuais, está travestida de inclusão; pois aqueles que são localizados do lado de fora de forma permanente, hoje são chamados a estar no lado de dentro, quanto a isso Emílio e Cintra (2008) acrescentam que "chamar para dentro" não é um meio solucionador se as relações não forem revistas e analisadas, pois esse seria só um meio de mascarar as dificuldades que implicam uma vida em coletividade.

Sekkel e Casco (2008) garantem que o preconceito tem sua origem no social e que pode ser apresentado de forma evidente por meio do comportamento manifesto ou não. Tal afirmação nos leva a pensar na dificuldade que o ser humano tem de lidar com a diferença, seja uma deficiência ou não, quando essa dificuldade se materializa no preconceito uma barreira social é construída em que impede a relação com o outro apenas por não ser mais um "igual", em meio a tantos outros. Por meio dessa ausência de reflexão é que caminhamos para ambientes exclusivos socialmente que só evidenciam o preconceito embutido em nossas vivências

Na maioria dos casos a exclusão social do autista se inicia no ambiente familiar pela dificuldade em aceitar a condição do filho autista. Essa não aceitação é determinante na inserção desse indivíduo como um ser social, já que a família é a primeira instituição com que ele tem contato e sem a aceitação da mesma será muito mais difícil incluir esse indivíduo na sociedade em geral.

A criança com autismo, muitas vezes carrega a dor da família, a exclusão escolar e o isolamento social. Decorrente dessas situações vem à preocupação dos pais, por em algumas situações não saber lidar de maneira adequada, como também o medo de entregar o seu filho a escola, mas, ambos, pais quanto escola precisam saber que esse trabalho deve ser realizado em conjunto para a melhoria da qualidade de vida dessa criança.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo infantil está relacionado com um quadro de extrema complexidade, o que pede um olhar multidisciplinar, buscando a educação, inclusão e socialização. Porém, é claro que muitos estudos precisam ser avançados, como por exemplo, a causa do autismo que ainda não pode ser confirmada e o da própria inclusão, pois por meio dos estudos para a elaboração deste artigo, poucas pesquisas foram relevantes dentro desta temática, mas sempre abordando que infelizmente a prática ainda se encontra distante da teoria.

O indivíduo com autismo pode e deve ser tratado igual a uma criança que não possua diagnóstico, muitas vezes podendo se assemelhar nos aspectos de comportamento, mas geralmente sempre irá apresentar dificuldades na interação e comunicação. Porém, se o trabalho com essa criança autista for intensificado e de maneira correta, o profissional ou familiar, irá conseguir junto à criança desenvolver suas habilidades e proporcionar uma melhoria em sua qualidade de vida.

A criança autista apesar das suas dificuldades, dependendo do grau de comprometimento pode aprender os padrões de comportamento aceitos pela sociedade, e se integrar de maneira satisfatória, contribuindo para uma vida em sociedade, assim a escola assume um papel de responsabilidade, atuando como um espaço inclusivo em que prepara essa criança para o meio.

Mesmo o Brasil possuindo Leis que asseguram o autista, muita coisa precisa ser feita para que a inclusão aconteça de forma esperada, não só por parte da escola ou da família, mas algo que precisa ser modificado na sociedade e a imagem que se tem de inclusão. Para isso, cabe a cada um que possa contribuir com essa realidade agir, seja com práticas, produção textual, mas que um dia a sociedade possa realmente aceitar todos aqueles que são vistos como “diferentes”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. M. C.; LISBOA, D. O. Autismo e inclusão escolar. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras, Sergipe, 2010.
- BARROS, M. R. C. A prática lacaniana nas instituições: uma experiência de vários. Opção Lacaniana. **Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, n.37. São Paulo: Eolia, 2003.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2008. p.21-51.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Atualizada em 20 de maio de 2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012.
- CUNHA, C. B.; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WakEd, 2014
- EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso**: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08032006-104424/>>. Acesso em: 8 jun. 2015
- EMÍLIO, S. A.; CINTRA, F. B. M. Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível. In: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva**: percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p.79-92.
- MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, A. M. S. Ros. **Autismo**: guia prático. 2.ed. São Paulo: Corde, 2001.

PUHLMANN, F. **Breve histórico das práticas sociais com relação às pessoas com deficiência**. (sem data).

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo. *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. **Dossiê: Educação & Inclusão Escolar**, n.9, 2000. p.32-51. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, M. C.; CASCO, R. Ambientes inclusivos para a educação infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva**: percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p.19-37.

VOLTOLINI, R. Igualdade e diferenças. In: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p.59-75.

Recebido em: 11 de setembro de 2015

Avaliado em: 29 de setembro de 2015

Aceito em: 29 de setembro de 2015

1. Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Tiradentes – UNIT, Maceió. Email: joyce.gusmao@hotmail.com

2. Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Tiradentes – UNIT-AL. Email: mimagabriellec@gmail.com.

3. Psicóloga pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe. Docente no Centro Universitário Tiradentes – UNIT-AL. E-mail: thalitalima@gmail.com