

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ENSINO REGULAR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Mirella de Abreu (PIC/Uem), Gesilaine Mucio Ferreira (Orientador), e-mail: mirellaabreuu@gmail.com.

Universidade Estadual de Maringá / Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Maringá, PR.

Área de conhecimento: Educação. **Subárea:** Educação Especial.

Palavras-chave: autismo, mediação cultural, educação Infantil.

Resumo:

O presente trabalho, de natureza bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre as dificuldades e as possibilidades do processo de inclusão de crianças autistas nas instituições de educação infantil do ensino regular. Parte-se do pressuposto da Teoria Histórico-Cultural de que o homem é um ser histórico e social que se desenvolve na interação com outros homens. Assim, sem negar a importância do fator biológico, atribui-se às relações sociais mediadas pelos instrumentos e signos um papel fundamental no desenvolvimento humano. Para esta teoria, estas ideias se aplicam a todos, independentes de terem deficiência ou não. Acredita-se que uma mediação pedagógica que dê significado e sentido às relações sociais e a vida escolar da criança autista, com ênfase nas suas potencialidades, poderá contribuir para a aprendizagem, o desenvolvimento e o processo de inclusão dessa criança nas classes comuns da educação infantil.

Introdução

Atualmente, o autismo é inserido no conjunto do transtorno do espectro autista. De acordo com o DSM-V, este transtorno abrange o autismo infantil precoce, o autismo de Kanner, o autismo de alto funcionamento, o autismo atípico, o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno de Asperger. Caracteriza-se pelo “[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B).” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

As crianças diagnosticadas com autismo enfrentam constantemente dificuldades de interação social uma vez a sociedade tende a focar tais características como condições imutáveis. Diante disso, familiares, professores e a sociedade acabam, por vezes, a limitar as interações sociais, e por conseguinte, as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento desses indivíduos.

Todavia, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as condições biológicas ou as limitações têm influência no desenvolvimento humano, mas não têm papel decisivo, sendo fundamental a mediação cultural. Assim, à luz da Teoria Histórico-Cultural, objetiva-se identificar as dificuldades e as possibilidades do processo de inclusão de crianças autistas nas instituições de educação infantil do ensino regular.

Materiais e métodos

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, assim, adotou-se como procedimentos metodológicos a realização de levantamento bibliográfico, seleção das fontes para leitura e fichamentos, análise do material fichado e organização das leituras para a redação do relatório final do PIC. Além disso, a investigação da temática foi fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Resultados e Discussão

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se dá pela atividade social mediada por instrumentos e signos a partir da qual se constituem as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, abstração...), sendo a linguagem um dos signos mais importante (FACCI, 2004). Em seu processo de desenvolvimento, o homem passa por diferentes estágios caracterizado cada um por uma ação/atividade principal: a comunicação emocional do bebê; a atividade objetual manipulatória; o jogo de papéis; as atividades de estudo; a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/estudo (FACCI, 2004). Esta pesquisa limitou-se aos três primeiros estágios que correspondem a faixa etária da educação infantil.

Embora este estudo não tenha a intenção de focar as limitações da criança autista, compreende-se que essa criança poderá ter dificuldades específicas em cada fase do desenvolvimento. Por exemplo, na fase da comunicação emocional do bebê (0 a 1 ano), a criança autista pode responder menos ao sorriso e ao contato com os adultos, podendo utilizar menos gestos ou expressões faciais. Na fase da atividade objetual manipulatória (1 a 3 anos) ocorre a ampliação do vocabulário infantil a partir do contato com novos objetos mediado pelo adulto e a criança começa a entender a função social dos objetos. Nesse período, uma criança que não tem autismo brincará com o carrinho conforme seu significado social, já a criança autista tende a utilizá-lo de modo incomum, como virá-lo com as rodas para cima e ficar tempo girando a roda, caso não haja uma mediação adequada.

Na etapa pré-escolar (3 aos 6 anos), por meio dos jogos de papéis a criança desenvolve sua imaginação, representa e aprende os papéis sociais. O comprometimento na linguagem e na interação social pode fazer com que a criança autista tenha dificuldade para desenvolver o jogo simbólico, a imitação do adulto e se apropriar dos papéis e comportamentos aceitos socialmente.

Braga e Rossi (2012) reconhecem que a principal dificuldade quando se trata da criança com autismo refere-se ao relacionamento social, à comunicação e à

imaginação, o que interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ainda afirmam que para Vygotski a lei do desenvolvimento do psiquismo humano aplica-se a todas as crianças, sendo que elas se diferenciam pela maneira em que aprendem e se desenvolverem, assim

Aceitar as características clínicas apresentadas desde o nascimento, como condições permanentes no sujeito com autismo, desconsidera o fato de que a vivência no ambiente familiar, escolar e social pode contribuir com o desenvolvimento das funções especificamente humanas (BRAGA; ROSSI, 2012, p. 11).

Nesse sentido, é necessário que a escola promova a mediação cultural necessária para o desenvolvimento pleno da criança autista, enfocando suas potencialidades e não o seu diagnóstico. Sendo assim, é importante resgatar o conceito de desenvolvimento próximo, pois ele diz respeito a um olhar para o potencial de cada aluno independente de sua deficiência. Segundo Facci (2004), cabe a escola incidir sobre o nível de desenvolvimento próximo da criança, ou seja, aquilo que está em via de amadurecer e que pode ser desenvolvido mediante auxílio de outras pessoas e não sobre o desenvolvimento real que corresponde as funções psicológicas já efetivadas. No entanto, a escola tende a ficar presa ao diagnóstico e às dificuldades da criança com deficiência ou transtorno de desenvolvimento, ou seja, ao seu nível real, ignorando as potencialidades que podem vir a amadurecer.

Outro aspecto relevante refere-se à questão da compensação. Vygotski compreende que uma função que falta no indivíduo pode ser recompensada por outro órgão. Todavia, além dessa compensação orgânica, Vygotski menciona também a importância da compensação social. Para Martins e Monteiro (2012, p. 4) esses pressupostos também são verdadeiros “[...] para sujeitos autistas que, apesar das dificuldades de interação com o outro, só poderão desenvolver as funções psíquicas superiores a partir da significação resultante de sua relação com o outro”.

O processo de inclusão escolar de crianças autistas na educação infantil não deve partir apenas da premissa do não isolamento ou segregação, como se a escola comum fosse apenas um lugar para acolhê-las e de socialização. É muito mais que isso, pois como afirmam Arce e Martins (2010, p. 78): “[...] deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites. É a serviço da superação desses limites que o ensino deverá operar”. Nessa perspectiva, Martins e Monteiro (2012, p. 10) destacam que é preciso superar as práticas escolares centradas na contenção de comportamentos dos alunos autistas, em atividades perceptivo-motoras e no indivíduo, sendo necessário oferecer a esses alunos “[...] condições sociais concretas que possibilitem a construção de sentidos e garantam assim o acesso ao conhecimento”.

Conclusões

Pelo exposto, podemos dizer que o enfoque nas características do autismo, conforme descritos pelo DSM-V, pode culminar na rotulação da criança e na não oferta da mediação pedagógica necessária para que ela aprenda. Assim, não basta

inserir o aluno na classe comum, é preciso conhecer as especificidades e potencialidades da criança autista e oferecer a ela a mediação cultural adequada as suas singularidades de modo que ela aprenda e se desenvolva. Assim, o limite para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não é dado pelo autismo, mas sobretudo pela forma em que a sociedade, consideradas em suas dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais, se manifesta diante das diferenças.

Agradecimentos

Agradeço ao programa de iniciação científica (PIC), pois, por meio dele, enriqueci minha formação acadêmica na área da educação especial, em específico sobre o autismo. Agradeço a professora orientadora Gesilaine Mucio Ferreira, pois a sua orientação foi fundamental para a realização dessa pesquisa de iniciação científica.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARCE, Alessandra, MARTINS, Ligia Márcia. **Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos**. Campinas-SP: ALINEA, 2010.

BRAGA, Iedes Soares; ROSSI, Tânia Maria de Freitas. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Educação: Saberes e Práticas**. v. 1, n. 1, p.32-52, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia socio histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr.2004.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Escolarização de crianças autistas, processos de significação e mediação semiótica. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Livro 3.