ESCOLA SUPERIOR ABERTA DO BRASIL CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - - ESAB EAD

UM PANORAMA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) NO BRASIL

BRUNO FLÁVIO GASPAR RAMALHO

VILA VELHA – ES

2020

UM PANORAMA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) NO BRASIL

Bruno Flávio Gaspar Ramalho,

Graduando em Pedagogia – ESAB/Vila Velha.[1]

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar o histórico dos estudos feitos sobre pessoas que seriam diagnosticadas com o que hoje conceituamos por Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou TGD, e como a legislação brasileira trata da inclusão dessas pessoas no sistema de ensino, bem como os desafios que a prática inclusiva demonstra, em contraposição às disciplinas legais sobre o tema. As estatísticas apontam para um crescimento nos diagnósticos de crianças com TGD, mas é preciso relembrar das dificuldades que o Brasil, de tamanhos continentais e assolado por problemas políticos, tem de inserir esses jovens adequadamente no sistema de ensino regular. Seu objetivo é analisar, a partir de Pesquisa Bibliográfica de renomados autores, tais quais José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha e Paula Nadal, ancorados nos estudos científicos de Hans Asperger, Leo Kanner e Andreas Rett, importantes pesquisadores sobre o tema em estudo, as disparidades entre o que foi observado ao longo de diversos anos de pesquisas e os mecanismos usados para colocar em prática a melhor forma de lidar com os jovens que se enquadram no espectro. Observamos como o país ainda demonstra sua incapacidade em investir sabiamente em educação para aproximar a realidade estrutural das escolas daquilo que já está sedimentando nos documentos legais.

Palavras-chave: Transtornos. Desenvolvimento. Autismo. Síndrome. Educação. Lei. Professor. Aluno. Inclusão. Desafios. Brasil.

[1] brunoflgr90@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONCEITO E HISTÓRICO DO TGD

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) podem ser caracterizados como distúrbios nas interações sociais recíprocas. Eles não dizem respeito apenas ao autismo, mas descrevem diferentes transtornos, tais quais o autismo, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação[1]. Antigamente os TGDs também englobavam o que se chamava de “psicose infantil”, termo esse que deixou de ser utilizado em razão da conotação negativa.

Crianças acometidas por alguma dessas condições possuem um atraso simultâneo no desenvolvimento de funções básicas, notadamente na comunicação e socialização. Ademais, alguns jovens podem apresentar dificuldade em manter contato visual e aversão ao toque[2]. Como o comportamento das demais crianças não pode ser previsto, aquelas acometidas por algum diagnóstico de TGD preferem manter-se isoladas. Caso seu espaço pessoal não seja respeitado, é comum que vejamos demonstrações de agressividade.

Uma das formas de fazer o diagnóstico é observando, dentro outros fatores, se a criança prefere ficar sozinha, se possui atraso na comunicação verbal – e se apenas repete a fala de outras pessoas, algo que chamamos de ecolalia –, e se fixam sua atenção apenas à determinadas atividades ou objetos, também de forma repetitiva.

Imprescindível apontar que dificuldades na atenção, comunicação e socialização causam efeitos duradouros e, muitas das vezes, irreversíveis para o desenvolvimento da criança, de modo que a marginalização desses indivíduos sempre foi assunto de preocupação entre os estudiosos do tema.

---

[1] NADAL, Paula. **O que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-os-transtornos-globais-do-desenvolvimento-tgd?gclid=Cj0KCQjwl4v4BRDaARIsAFjATPnc5ZqUjeB8lrCSJikBiT6QcMh_NCkW5O6WHSHv35Rmqiep0Nj_6qAaAlAmEALw_wcB. Acesso em 06 jul. 2020.

[2] Id.

Os transtornos globais do desenvolvimento possuem uma catalogação recente na história, o que, em partes, justifica sabermos tão pouco sobre algumas dessas condições.

O autismo, causa de muitos mistérios ainda nos dias de hoje, foi um termo primeiramente utilizado em 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler, que o cunhou para descrever "a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação"[3].

Porém, foi apenas na década de 1940 que começaram as primeiras descrições desse distúrbio, com o médico austríaco Leo Kanner, que já dizia:

> Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece - e espero que venha a receber com o tempo - uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes[4].

Foi través da observação de onze crianças que o austríaco fez um breve estudo e escreveu, em 1943, um artigo intitulado "Os transtornos autistas do contato afetivo". Nesta obra, o autor explica o "fascínio" ao qual foi acometido pelo comportamento de tais crianças, tendo em vista que elas eram indiferentes às demais, preferindo não se relacionar umas com as outras. Se levarmos em consideração como a comunicação e as interações socais são comuns – e até necessária, biologicamente falando – aos seres humanos, não espanta que Kanner tenha se interessado tanto por essa incapacidade de relacionar-se normalmente com os demais.

Além de Kanner, também é relevante mencionar outro médico que foi um dos precursores nos estudos dos TGDs, Hans Asperger. O alemão publicou um estudo independente em 1944, chamado de "A Pscicopatia autista na infância". Um componente histórico interessante é o fato de que, apesar da proximidade cronológica, Asperger não estava familiarizado com a obra de Kanner.

Importante mencionarmos que as causas para qualquer um desses transtornos ainda é desconhecida. Esse fator, ao longo dos anos, trouxe muita desinformação acerca dos sintomas e até mesmo dos diagnósticos que eram feitos. Em 1960, por exemplo, o autismo era considerado um transtorno que surgia a partir da falta de afeto

---

[3] CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 8.

[4] KANNER, Leo, 1943 apud CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, ibidem, p. 8

dada pelos pais, ainda que não houvesse evidências para se chega a essa conclusão. Houve médicos que chegaram até a usar a palavra “autismo” para descrever a esquizofrenia.

Em 1979, cunhou-se o conceito de Espectro Autista, que buscava abranger crianças afetadas por dificuldades na reciprocidade social, na comunicação e por um padrão restrito de conduta, sem que sejam autistas, propriamente ditas, o que proporcionou atenção e ajuda a um número maior de crianças. O Espectro Autista é um contínuo, não uma categoria única, e apresenta-se em diferentes graus. Há, nesse contínuo, os Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros que não podem ser considerados como Autismo, ou outro TGD, mas que apresentam características no desenvolvimento correspondentes a traços presentes no autismo[5].

1.2 CARACTERIZAÇÕES A PARTIR DE KANNER, ASPERGER E RETT

Como visto anteriormente, não há que se falar em apenas um Transtorno Global do Desenvolvimento, pois diferentes pesquisadores encontraram, em diferentes países, e com diversas características, síndromes distintas entre si, ainda que alguns de seus componentes se confundam. Sendo assim, dentre as principais, elencaremos algumas características específicas percebidas tanto pelos pesquisadores que descobriram referidas condições, bem como manifestações que foram percebidas depois.

1.2.1. Leo Kanner

O médico descreve a criança autista como solitária, alguém que rejeita internalizar os estímulos sociais e afetivos que vêm de fora. **“**O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa"[6].

---

[5] CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, op. cit., p. 17.

[6] Ibidem, p. 9.

O austríaco também descreveu a ausência de linguagem em algumas crianças, bem como um uso estranho da mesma para as que se comunicavam: repetições, não formação de frases contextualizadas e até aparência de surdez.

As crianças também demonstravam inaptidão para aceitar mudanças em sua rotina, ocasionalmente demonstrando comportamento que descreveu como obsessivo. Ao mesmo tempo, possuem uma capacidade surpreendente de memorizar aquilo que estão fazendo, ainda que sem aparente sentido prático.

Em suas observações, também percebeu que muitos desses jovens reagiam intensamente a certos ruídos e a alguns objetos, demonstrando desconforto com barulhos altos e objetos desconhecidos.

1.2.2. Hans Asperger

O alemão identificou a limitação nas relações sociais como traço marcante, abarcando todas as crianças pertencentes a este grupo. Quanto à linguagem, Asperger percebeu "estranhas pautas expressivas e comunicativas, anomalias prosódicas e pragmáticas"[7]:

> As anomalias prosódicas são alterações das propriedades acústicas da fala - ritmo e entonação, constituindo uma fala estranha nesses aspectos. As anomalias pragmáticas dizem respeito a uma comunicação restrita a significados implícitos ou a serem inferidos. Do ponto de vista da comunicação receptiva, esta anomalia representa a dificuldade de compreender um chiste ou o sentido ambíguo de palavras ou expressões.[8]

Ainda, notou a compulsividade e o caráter obsessivo no comportamento, alinhando-se ao que fora observado por Kanner, o que se torna mais interessante quando sabemos que os estudos desses dois pesquisadores foram feitos em separado, sem que Hans sequer tivesse lido os de seu colega, que o precedeu. São crianças que tomam determinadas decisões alheias às condições do meio em que estão e a como estas podem interferir, ainda que negativamente, naquilo que fazem.

É imperioso perceber que Aspeger também descreveu uma certa estagnação no desenvolvimento desses jovens, traço marcante e que torna a socialização e

---

[7] CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, op. cit., p. 10.

[8] ASPERGER, Hans apud CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, op. cit., p. 10.

integração desses alunos um verdadeiro desafio mesmo nos dias de hoje, como veremos nos próximos capítulos.

1.2.3. Andréas Rett

Andréas Rett foi um médico pediatra austríaco que identificou padrões advindos de um distúrbio do desenvolvimento neurológico, o qual recebeu o nome de síndrome de Rett. Ela foi identificada em 1966 e pode ser organizada em quatro etapas:

> **Estagnação precoce**: Dos 6 aos 18 meses, caracterizando-se pela estagnação do desenvolvimento, desaceleração do crescimento do perímetro cefálico e tendência ao isolamento social. **Rapidamente destrutiva**: Entre o primeiro e o terceiro ano de vida, com regressão psicomotora, choro imotivado, irritabilidade, perda da fala adquirida, comportamento autista e movimentos estereotipados das mãos. Podem ocorrer irregularidades respiratórias e epilepsia. **Pseudoestacionária**: Entre os dois e dez anos de idade, podendo haver certa melhora de alguns dos sintomas como, por exemplo, o contato social. Presença de ataxia, apraxia, espasticidade, escoliose e bruxismo. Episódios de perda de fôlego, aerofagia, expulsão forçada de ar e saliva. **Deterioração motora tardia**: I Inicia-se em torno dos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave e lenta progressão de prejuízos motores, podendo necessitar de cadeira de rodas.[9]

2 OS DESAFIOS NA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM TGD

2.1 O ASPECTO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As pessoas com autismo têm os mesmos direitos, previstos na Constituição Federal de 1988 e outras leis do país, que são garantidos a todas as pessoas. Com isso em mente, reza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[10].

Ademais, tanto a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54, preveem que cabe ao Estado “garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência

---

[9] MERCADANTE apud CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, Ibidem, p. 16

[10] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

preferencialmente na rede regular de ensino”[11], já que toda a criança e adolescente tem direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Por fim, também cabe citar a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê, em seu artigo 58, que “entende-se 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”[12]. O texto legal também prevê que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”[13] e, ainda, que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”[14] Referida lei vai além e ainda preconiza:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - 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;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.[15]

---

[11] “Art. 54.É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

[12] BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[13] Ibidem, art. 58, §1º.

[14] Art. 58, §2º (BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Sendo assim, sob o ponto de vista jurídico, a educação é tanto um direito de todos quanto um dever do Estado e da família, cabendo ao primeiro promovê-la às pessoas com necessidades educacionais especiais tanto na escola comum como nas instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias.

2.2 ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO

Sabemos que nosso país, infelizmente, apresenta uma realidade material muito diferente da formal, isto é, na letra da lei as previsões são as ideais, boa parte das vezes, mas colocá-las em prática é um desafio assombroso.

Um dos percalços nos quais esbarramos se evidencia pelo tamanho continental de nosso país, que está dividido em vários estados, cada um com autonomia própria para criar normas sobre educação[16]. Ademais, cada estado é dividido em diversos municípios, e embora eles não tenham o poder de criar leis sobre o tema em análise, a Lei Maior de nossos país lhes dá a incumbência de proporcionarem os meios de acesso à educação[17].

Ora, não fica difícil imaginar, portanto, que tamanha capacidade regulatória possa gerar incongruências dentro do sistema educacional, ainda que haja uma aparente hierarquia dentre essas normais, principalmente porque as realidades entre os entes da federação são muito distintas.

A partir daí esbarramos num problema ainda maior, causado pela desigualdade socioeconômica vislumbrada em todo território nacional. No papel, estados ricos como São Paulo e Rio de Janeiro devem implementar, tanto em escolas públicas quanto nas privadas (e aqui entra um terceiro obstáculo: a fiscalização), meios de acesso à educação regular, na mesma medida em que estados pobres como Roraima e Acre[18] também devem fazê-lo.

---

[15] Art. 59 (BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

[16] “Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação;” (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

[17] Ibidem, art. 23, inciso V.

[18] CAMARGO, Sophia. Saiba quais são os 10 Estados mais pobres do Brasil. Disponível em: https://noticias.r7.com/prisma/o-que-e-que-eu-faco-sophia/saiba-quais-sao-os-10-estados-mais-pobres-do-brasil-29122019. Acesso em 15 jul. 2020.

Conhecendo bem nosso Brasil, fica notório que nossa realidade não conseguirá atender ao que preconiza a lei, principalmente quando falamos no acesso por alunos portadores de necessidades especiais, como os diagnosticados com TGD. O ambiente escolar precisa ser adapto para atender bem a essas crianças, e simplesmente não há recursos financeiros para tanto (muitas escolas sequer conseguem receber perfeitamente os alunos não portadores de qualquer debilidade, que dirá aqueles que precisam de estruturas físicas especiais, bem como auxílio por profissionais extras).

Por fim, podemos tratar do que talvez seja o maior desafio: o profissional especializado. Além de custoso para a escola montar salas capazes de atender uma demanda grande de alunos com necessidades especiais, sabemos que apenas o espaço não basta, sendo preciso também contar com profissionais capacitados. Aqui falamos em professores, auxiliares, psicólogos, psicopedagogos, entre outros. A legislação consegue ser macabra para com pequenas escolas particulares que são obrigadas a se adequarem a diversas exigências quando a própria lei não as protege de pais que acabam inadimplindo com a obrigação de pagar as mensalidades em dia[19].

> A associação mais imediata e comum no ambiente escolar, quando se trata de questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é a de mais um encargo que o sistema educacional impõe aos professores. Mesmo sendo favoráveis à concepção contida na lei e percebendo os benefícios que sua implementação traria a toda a sociedade, o temor e as preocupações daí decorrentes são inevitáveis. Algumas expressões como: “a inclusão é forçada” ou “é inclusão só de fachada” sinalizam as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.[20]

As instituições de ensino sabem da existência das normas acerca da inclusão e integração, e da obrigatoriedade[21] de garantia de vagas para as pessoas com

---

[19] “Art. 6º. São proibidas a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplemento, sujeitando-se o contratante, no que couber, às sanções legais e administrativas, compatíveis com o Código de Defesa do Consumidor, e com os arts. 177 e 1.092 do Código Civil Brasileiro, caso a inadimplência perdure por mais de noventa dias.” (BRASIL. Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999).

[20] PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 25.

[21] “Porém, neste aspecto se evidencia uma contradição, enquanto a escola regular comum em cumprimento à legislação deve receber todo e qualquer aluno, a escola especial ainda mantém certos

necessidades educacionais especiais, mas apenas criar mandamentos e esperar que todos tenham capacidade de se adequar a eles (sob pena de punição), ainda sendo capazes de desenvolver e manter um modelo sustentável, é uma simplificação que não dá conta da realidade de nossas escolas.

Veja, a inclusão deve ser almejada e vista com bons olhos, mas da forma que vem sendo implementada no Brasil as propostas acabam indo na contramão do processo de inclusão, já que a escola passa a ver aquela obrigatoriedade como um fardo, o que coloca uma divisão entre os alunos, sublinhando aqueles que necessitam da intervenção de uma equipe e aqueles que não a necessitam.

2.3 ADAPTAÇÃO DE ALUNOS COM TGD NO ENSINO REGULAR

Cientes de todas as dificuldades supracitadas, os profissionais especializados em crianças portadoras de distúrbios neurológicos do desenvolvimento convergem no sentido de que é fundamental trabalharmos com a ideia de integração e socialização, de modo a minimizarmos o impacto negativo que a reclusão social pode trazer à suas vidas. Por isso, é necessário que os profissionais da educação tenham conhecimentos específicos para atender esse público alvo e que possuam uma boa formação pedagógica nesta área. Convém aqui lembrar um trecho da declaração de Salamanca que destaca: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”[22].

Ademais, cumpre sempre relembrarmos que mesmo entre os alunos que apresentam TGD, as diferenças individuais estão presentes. Muitas das características presentes em cada síndrome se replicam nas demais, mas todo mundo é diferente, e isso é também verdade para com essas crianças. Sendo assim, as estratégias que o profissional for implementar devem considerar aquilo que é particular em cada um destes indivíduos, isto é, seus interesses e potencial.

As crianças com TGD, portanto, devem receber como estímulo a participação nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. É notório que esses

---

critérios de seleção, os quais permitem que não receba alguns casos com quadros psíquicos graves e/ou deficiências múltiplas. Este é um importante paradoxo verificado no atual panorama da política de educação especial.” (PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech, op. cit., p. 26).

[22] UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

educandos possuem tempos diferentes de aprendizagem, mas, ainda assim, se faz interessante que eles possam conviver com crianças que façam parte da mesma faixa etária.

Uma das alternativas para o professor é ajudar que o jovem entenda e se adapte a regas básicas de convício social, o que certamente será um passo inicial para garantir o desenvolvimento na escola.

Ver a intermediação surtindo efeitos na convivência diária para com os demais colegas é extremamente satisfatório, mas não pode parar por aí. Cabe ao professor, ainda, diversificar as atividades propostas visando uma real aprendizagem por parte desses alunos. O educador deve começar ajustando as atividades diárias sempre que necessário e, preferencialmente, contando com auxílio de um profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE):

> A apropriação de conhecimentos a respeito do TGD e das práticas educacionais propiciadoras de desenvolvimento das competências sociocognitivas destes alunos precisa ocorrer tanto pelo professor da educação básica quanto do AEE.
> O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e de cada escola.
> Os alunos com TGD deverão frequentar o AEE quando forem identificadas necessidades educacionais específicas que demandem a oferta desse atendimento, beneficiando-se das atividades e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais.[23]

Ainda, segundo Paula Nadal:

> Também cabe ao professor identificar as potências dos alunos. Invista em ações positivas, estimule a autonomia e faça o possível para conquistar a confiança da criança. Os alunos com TGD costumam procurar pessoas que sirvam como 'porto seguro' e encontrar essas pessoas na escola é fundamental para o desenvolvimento.[24]

Outra estratégia válida para incentivar a troca de experiências e estimular o convívio é através da realização de atividades em grupo. Ademais, a disposição das

[23] CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, op. cit., p. 38.

[24] NADAL, Paula, op. cit. acesso em 15 jul. 2020.

cadeiras também pode ser um instrumento útil, tendo em mente que pode ser importante permitir à criança com TGD observar os demais e, para isso, talvez seja interessante deixá-la em posição central, com colegas dos lados e na frente, se isso for bem recebido pelo educando.

O que também vemos como fundamental é a comunicação direta e verbal com os alunos que se encontram dentro do Espectro Autista. Isso não só humaniza e nivela o relacionamento do professor para com seus pupilos, como também permite que as demais crianças vejam neste um colega de quem são esperadas as mesmas condutas, o que influencia positivamente que toda turma possa desenvolver um relacionamento espontâneo por considerá-los como parte integrante do grupo.

O objetivo primordial das práticas inclusivas é o de proporcionar aos alunos com autismo e outras síndromes a possibilidade de verdadeira igualdade, e como pressuposto dessa igualdade se faz imperioso que o professor – e o corpo administrativo da escola – policiem suas práticas de modo a não tomarem decisões que acabem por ir no sentido contrário, que seria o de exacerbar ainda mais as diferenças e o preconceito. Ao aluno deve ser oferecida a oportunidade de verdadeiramente pertencer à escola e, gozando da convivência com seus pares, e não sendo alvo de maior exclusão.

Entre os alunos que chegam às escolas com o diagnóstico de Espectro Autista vislumbramos, em várias ocasiões, aqueles que respondem muito bem, e até com certa rapidez, às intervenções em sala de aula, incorporando e atendendo bem às atividades e demonstrando um crescimento significativo em seu desempenho escolar. No entanto, mesmo dentro deste cenário positivo, o professor ainda deve esperar por interesses restritos e um certo isolamento social.

É preciso esclarecer, todavia, que essas iniciativas e estratégias não devem ficar restritas aos alunos com TGD, uma vez que isso poderia acabar por rotular esses educandos, o que teria o condão de marginalizá-los mais que integrá-los. As atividades que abrangem envolvimento com os educandos devem ser indiscriminadas e aplicadas a todos, principalmente porque oportunizar essas trocas com os colegas tende a trazer efeitos positivos para o grupo de uma forma geral.

Com o passar do tempo, portanto, o professor deve pautar suas técnicas de ensino com base na aptidão da criança para prever e aceitar a rotina escolar criada, ao mesmo tempo que possa, aos poucos, flexibilizar e demonstrar aceite para quando eventos não previstos se sucederem.

> É comum que aspectos básicos como permanecer em sala de aula, participar da refeição com os colegas, alimentar-se com autonomia, manifestar seus desejos e necessidades, demonstrar iniciativa de adesão aos rituais escolares (fila de entrada, seguir com a turma para a sala de aula...) não sejam exercidos facilmente desde os primeiros dias pelo aluno. Tais aspectos constituem os primeiros passos do desenvolvimento desta criança na escola e são, na maioria dos casos, conquistados com muito esforço e superação por parte da criança e de seus colegas e professores.[25]

Tratam-se de importantes avanços, visto que há relatos de famílias segundo os quais a criança, a partir destas medidas, conseguiu "generalizar esses aprendizados, passando a participar de situações sociais na família, entre amigos e vizinhos, demonstrando grandes avanços no comportamento e interação"[26].

3 CONCLUSÃO

Claro que, apesar de estarmos abordando, prioritariamente, o movimento de inclusão previsto às escolas, é importante ressaltar que ela não atua sozinha, sendo parte integrante da comunidade. Devemos esperar, assim, a participação de diferentes segmentos da sociedade na implantação dos direitos assegurados em lei que visam a efetivação da inclusão educacional.

> A inclusão escolar tem se mostrado essencial para que as crianças e os adolescentes com TGD desenvolvam competências a serem utilizadas no decorrer de toda a sua vida. Por mais complexas que possam se apresentar as manifestações do TGD, é fundamental que seja garantido à criança o direito à escola desde a Educação Infantil.
> Nas observações que fizemos nas escolas que tiveram a oportunidade de receber essas crianças e adolescentes, ficou evidente que, nos casos em que houve um percurso educacional segregado, anterior ao ingresso na escola, as dificuldades de desenvolvimento de tais competências eram muito maiores.[27]

Ademais, como fora visto, ninguém nega que a inclusão de alunos com TGD na educação regular demande uma reforma no currículo escolar, a ser feita com

---

[25] CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, op. cit., p. 36.

[26] Idem.

[27] CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário, op. cit., p. 39.

adequação e flexibilização do mesmo, perpassando, ainda, variações significativas na forma de ensinar e avaliar.

Não podermos ser inflexíveis perante as diferenças inerentes a nossos alunos, esperando tão somente que sejam capazes de se adaptarem às estratégias usadas em sala. Agindo dessa maneira não haveria que se falar em contribuição para o desenvolvimento de suas capacidades e competências.

> Entretanto, precisamos não perder de vista que o acúmulo e a sistematização de estratégias escolares para a inclusão de pessoas com TGD não podem desconsiderar o que é próprio de cada criança e adolescente. É preciso compreender os fundamentos de cada estratégia para que ela possa ser flexibilizada mediante o conhecimento sobre nosso aluno - quem ele é para além do transtorno que apresenta.[28]

A educação inclusiva demanda a implementação de políticas públicas, a adaptação destas políticas no dia a dia escolar, com a consciência de que tal esforço não deve ser exclusivamente do professor, mas que seja entendido como um princípio da educação e um direito fundamental das crianças, pensamento que deve envolver toda a comunidade escolar.

Em que pesem todas essas dificuldades vistas no cotidiano, permeia, contudo, a expectativa, tanto entre educadores quanto entre o corpo administrativo das escolas, de que essas transformações sociais surtam os efeitos desejados.

---

[28] Idem.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Orientações para promover a aprendizagem do aluno com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na sala de aula e na escola**. Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. 2016.

CAMARGO, Sophia. **Saiba quais são os 10 Estados mais pobres do Brasil**. Disponível na Internet: <https://noticias.r7.com/prisma/o-que-e-que-eu-faco-sophia/saiba-quais-sao-os-10-estados-mais-pobres-do-brasil-29122019>. Acesso em 15 jul. 2020.

CASA DO AUTISTA**. Autismo**: **orientação para pais**. Brasília; Brasil. Ministério da Saúde; 2000.

CUNHA, Patrícia; FILHO, José Ferreira Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

MELLO, A.M. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.

NADAL, Paula. **O que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?** Disponível na Internet: <https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-os-transtornos-globais-do-desenvolvimento-tgd?gclid=Cj0KCQjwl4v4BRDaARIsAFjATPnc5ZqUjeB8lrCSJikBiT6QcMh_NCkW5O6WHSHv35Rmqiep0Nj_6qAaAlAmEALw_wcB>. Acesso em 06 jul. 2020.

OLIVEIRA, B.D.C. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo**: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. 143 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.