



Noviembre 2017 - ISSN: 1988-7833

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E NA DINÂMICA FAMILIAR¹

Joana Guimarães Couto e Casella²

Mestranda do Programa de Pós - Graduação stricto sensu, Interdisciplinar e Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA/BH.

joanacasella@hotmail.com

Maria Lúcia Miranda Afonso³

Orientador / Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Interdisciplinar e Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA/BH.

luafonso@yahoo.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Joana Guimarães Couto e Casella y Maria Lúcia Miranda Afonso, (2017): "A inclusão educacional de alunos com transtorno do espectro autista: repercussões no desenvolvimento da criança e na dinâmica familiar", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (octubre-diciembre 2017). En línea:
<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/inclusao-alunos-autista.html>

RESUMO

Este estudo analisou, por meio de revisão de literatura, as publicações científicas sobre inclusão educacional, no ensino regular, de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco especial na Síndrome de Asperger (SA), e suas repercussões no desenvolvimento da criança e na dinâmica familiar. A busca eletrônica foi realizada nas bases de dados LILACS, SciELO, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Procurou-se por estudos nacionais, publicados entre 2010-2016, com os descritores: "*Asperger*"; "*transtorno autístico*"; "*família*" e "*inclusão educacional*". Também foram pesquisados livros e documentos governamentais. Os resultados refletem sobre o processo de inclusão e apontam a necessidade de desenvolvimento de diferentes perspectivas de abordagens, no contexto educacional inclusivo, de acordo com as especificidades de cada aluno com deficiência. Verificou-se que a inclusão educacional efetiva age como instrumento para a integração social e desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

¹ Este artigo foi composto com base no referencial teórico de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, do Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

² Fonoaudióloga. Especialização em Audiologia. Mestranda do Programa de Pós - Graduação stricto sensu, Interdisciplinar e Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA.

³ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Interdisciplinar e Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA.

Além da construção de conhecimento junto aos alunos, esse processo deve alcançar as famílias e a comunidades, promovendo participação por meio do diálogo entre a escola e a família.

Palavras chave: Asperger, Transtorno do Espectro Autista, Educadores, Inclusão Educacional, Família.

EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: REPERCUSSIONS ON CHILD DEVELOPMENT AND FAMILY DYNAMICS

ABSTRACT

This paper aimed to review the literature on the educational inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), with a special focus on Asperger Syndrome (AS), as well as its repercussions on child development and family dynamics. The electronic research has been done in the LILACS, SciELO and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations databases. The search focused on national articles, published between 2010-2016, with the descriptors: "Asperger"; "Autistic disorder"; "Family" and "educational inclusion". It also included books, dissertations, theses and government documents. The results propose a reflection about the inclusive process and point out the need to develop different perspectives for approaching, in the inclusive educational context, the specificities of each student with a disability. Moreover, effective educational inclusion is an instrument for social integration and help to promote the integral development of children with Autism Spectrum Disorder. It also contributes to the process of knowledge building with the students. The process of inclusion should reach the families and the community, with the promotion of their participation, strengthening the dialogue between the school and the family.

Keywords: Asperger, Autistic Spectrum Disorder, Educators, Educational Inclusion, Family.

LA INCLUSIÓN EDUCACIONAL DE ALUMNOS CON TRANSTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: REPERCUSIONES EN EL DESARROLLO DEL NIÑO Y EN LA DINÁMICA FAMILIAR

RESUMEN

Este estudio analizó, por medio de la revisión de literatura, las publicaciones científicas sobre inclusión educativa, en la enseñanza regular, de niños con trastorno del espectro autista (TEA), con un enfoque especial en el Síndrome de Asperger (SA), y sus repercusiones en el desarrollo de la enfermedad y en la dinámica familiar. La búsqueda electrónica fue realizada en las bases de datos LILACS, SciELO, y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. Se buscó por estudios nacionales, publicados entre 2010-2016, con los descriptores: "Asperger"; "trastorno autístico";

"familia" e "inclusión educativa". También se investigaron libros y documentos gubernamentales. Los resultados reflejan el proceso de inclusión y apuntan la necesidad de desarrollar diferentes perspectivas de abordajes, en el contexto educativo inclusivo, de acuerdo con las especificidades de cada alumno con discapacidad. Se verificó que la inclusión educativa efectiva actúa como instrumento para la integración social y el desarrollo integral de los niños con trastorno del espectro autista. Además de la construcción de conocimiento junto a los alumnos, ese proceso debe alcanzar a las familias ya las comunidades, promoviendo participación a través del diálogo entre la escuela y la familia.

Palabras clave: Asperger, Trastorno del Espectro Autista, Educadores, Inclusión Educativa, Familia.

1 INTRODUÇÃO

A escola, tendo a educação como um direito fundamental, mostra-se um espaço de convivência com a diversidade, o que significa estabelecer novas formas de relacionamentos e comportamentos com um grupo social diferente, com a participação da família nesse contexto. Logo, no processo de inclusão, a escola enfrenta desafios relacionados ao ingresso e permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar, visto que, ao mesmo tempo em que deve proporcionar a ampliação de seu repertório de experiências, também precisará lidar com medos e limitações por parte da criança, assim como as inseguranças familiares (Sanini; Bosa, 2015).

No Brasil, ainda que a legislação e documentos legais tenham auxiliado na difusão e sustentação do conceito da inclusão educacional em instituições públicas e privadas (Lima; Laplane, 2016), as políticas públicas nacionais referentes a essa inclusão não mobilizaram a participação dos atores sociais mais importantes nesse processo (educadores, alunos e suas famílias), com a exclusão de suas contribuições para o desenvolvimento de práticas inclusivas e o favorecimento da escolarização de todos (Nunes; Sais; Tavares, 2015).

Faz-se importante, então, compreender que, na inclusão educacional, mais do que a convivência com o aluno deficiente, a escola deve considerar esse aluno como sujeito social e desvendar suas características singulares, de forma integral. Isto é, para além de sua condição peculiar de desenvolvimento, também deve ser considerado em suas habilidades, necessidades, desejos, gostos, limitações, que não devem ser invisibilizados por meio de generalizações sobre a síndrome de que são portadores. Por conseguinte, a inclusão educacional deve levar a novas reflexões e aprendizados a partir do respeito e da interpretação da individualidade de cada aluno (Nunes; Sais; Tavares, 2015) e sua família.

Assim, face aos inquietantes questionamentos referentes à construção e efetivação da inclusão educacional de alunos com deficiência nas instituições regulares de ensino, este estudo mostra-se relevante, uma vez que descreve as principais publicações realizadas nos últimos anos e convida os profissionais da saúde e da educação, assim como aos familiares, a uma reflexão sobre a importância da inserção da criança portadora de Transtorno do Espectro Autista (TEA), em um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento das várias competências que a constituem como

sujeito e que lhe ofereça possibilidades para que vivencie experiências a fim de minimizar seus impedimentos.

Os estudos com essa temática são importantes para trazer contribuições a esse campo e viabilizar a elaboração de estratégias de inclusão inovadoras, a fim de promover condições concretas e incondicionais para o desenvolvimento individual e social desses alunos, suas famílias e comunidades.

2 OBJETIVO

Analisar as publicações científicas a respeito da inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco especial no aluno com Síndrome de Asperger (SA), no ensino regular brasileiro, considerando os desafios enfrentados na convivência com a diversidade e suas repercussões no desenvolvimento da criança e na dinâmica familiar. A SA, de acordo com o DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2002) é uma condição neurológica, que acarreta em seu portador alterações no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas bem como dificuldades em simbolizar os diversos conteúdos disciplinares dentro dos métodos tradicionais de ensino, mesmo com o desenvolvimento cognitivo e de fala preservados.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da revisão bibliográfica, as fontes privilegiadas para pesquisa foram as bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS), utilizando os descritores: "*Asperger*"; "*transtorno autístico*"; "*família*" e "*inclusão educacional*", para o levantamento dos periódicos publicadas entre 2010-2016⁴.

Devido ao caráter interdisciplinar deste estudo, foram incluídos na revisão os periódicos de diferentes áreas de investigação, com ênfase em pesquisas das áreas da Educação, Fonoaudiologia e Psicologia, além de priorizar os periódicos nacionais. Assim, durante a busca, foram avaliadas e selecionadas apenas as publicações nacionais das quais o resumo e corpo do artigo tivessem relação com o objetivo proposto nesta revisão. Também foram pesquisados livros, dissertações, teses e documentos governamentais que possibilitaram o aprofundamento teórico e a compreensão da temática.

Na análise das publicações, os achados foram agrupados em cinco categorias, de acordo com o conteúdo: Aspectos clínicos do transtorno do espectro autista, Síndrome de Asperger: revisão bibliográfica, O aluno com Transtorno do Espectro Autista: considerações importantes para o processo inclusivo, e Reflexos do TEA na dinâmica familiar.

4 DISCUSSÃO DA LITERATURA REVISADA

⁴ Especificamente Klin (2006), traz uma revisão de literatura focada no paradigma do Autismo e da Síndrome de Asperger, com importante contribuição na descrição de casos característicos dessas condições para esta pesquisa.

É importante esclarecer que, desde o ano de 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) extinguiu a expressão Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) do DSM-IV-TR (2002). Assim, os TGD, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e de Rett, foram absorvidos por um único diagnóstico, o Transtornos do Espectro Autista (TEA) (APA, 2013).

De acordo com o DSM-V (2013:42):

Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

Nesta pesquisa, adotamos o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para nos referir aos distúrbios do desenvolvimento, incluindo a Síndrome de Asperger (atualmente conhecida como transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual), conforme a definição mais recente do DSM (APA, 2013).

4.1 Aspectos clínicos do Transtorno Do Espectro Autista

A categoria dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) frequentemente encontra-se vinculada mais estritamente ao conceito de autismo, e neste estudo, apresenta-se a sua definição com foco, posterior, na descrição das características da Síndrome de Asperger, entendida como um transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual pelo DSM-V (APA, 2013).

O Espectro Autista é entendido como um contínuo, em que não se reconhecem categorias diferentes de diagnóstico, visto que suas características podem apresentar-se em graus variados, apesar de estarem relacionadas com dificuldades de comunicação e relacionamento social. Há, ainda, nesse contínuo, outros transtornos que não podem ser considerados como Autismo, mas que apresentam características no desenvolvimento correspondentes a traços presentes no Autismo (Belisário Filho; Cunha, 2010).

Os TEA são classificados como transtornos do neurodesenvolvimento que provocam déficits nas interações sociais recíprocas por acometer mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces. Frequentemente, seu portador apresenta comprometimento em algumas áreas do desenvolvimento, como processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e de habilidades comunicativas, além da presença de comportamentos e interesses em atividades estereotipadas (APA, 2013).

A psiquiatra Lorna Wing (1981,1988), fundamentou o espectro autista com base na tríade de impedimentos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Atualmente, o DSM-V reduziu essa tríade de impedimentos que definem os TEA para dois critérios, ao incorporar os déficits de interação social e os déficits da comunicação em um critério único, definido como “déficits na comunicação social” (APA, 2013).

De acordo com definições encontradas na literatura, as condições da criança com TEA

podem apresentar variações em grau de gravidade de acordo com o nível desenvolvimental e a idade cronológica da criança, e comumente a expressão de seus sintomas se fazem presentes antes dos 36 meses de idade. Dentre esses, os déficits na comunicação social percebidos paralelamente com o desenvolvimento da criança, mostram-se como uma das primeiras preocupações dos pais, o que auxilia para que o diagnóstico do transtorno seja passível em torno dos 18 meses de idade (APA, 2013). Esses déficits comunicativos podem abranger, desde a ausência de fala em crianças com mais de três anos, a presença de aspectos pragmáticos particulares, como ecolalia (repetição da fala do outro), inversão pronominal, discurso descontextualizado, ausência de expressão facial, até o desaparecimento repentino da fala (Balestro; Fernandes, 2012).

As dificuldades de linguagem e intenções comunicativas podem agir como barreiras no processo de interação e relação social, essenciais para o desenvolvimento social e cognitivo dos indivíduos, e a ausência dessas interações, pode acarretar danos significativos ao desenvolvimento global das crianças com TEA (Togashi; Walter, 2016).

A literatura aponta que essas características peculiares de interação social podem estar associadas à dificuldade de compreensão das intenções comportamentais do outro. Logo, estas crianças apresentam dificuldades em interpretar o sentido do que os outros pensam, querem e desejam dela, caso o discurso não seja claro e direto, o que propicia o seu isolamento e reforça o estereótipo de que “vivem em um mundo próprio” (Sanini; Bosa, 2015).

Quanto à prevalência do TEA, de acordo com estudos internacionais, admite-se que as frequências relatadas nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, além de ser quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino (APA, 2013). Diante do espectro comum autista de déficits sociais e comportamentos estereotipados, é necessário compreender e identificar a diversidade de suas apresentações, assim como a severidade singularizada dos sintomas comportamentais, de modo a transpassar a visão clássica e estereotipada sobre o Autismo, a fim de viabilizar intervenções adequadas que auxiliem no desenvolvimento pleno do portador de TEA.

De acordo com DSM-V (2013:32):

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.

Desse modo, apresentaremos adiante a descrição da Síndrome de Asperger.

4.2 Síndrome de Asperger: Revisão de literatura

A síndrome de Asperger teve seu relato documentado pela primeira vez, na literatura da Alemanha, em 1944, pelo médico vienense Hans Asperger (1906-1980). Contudo, seu

reconhecimento oficial pelo DSM ocorreu apenas na década de 1990, em virtude das publicações de Asperger originarem na língua alemã, no período pós-guerra, e, por conseguinte, conhecidas mais estritamente nos países germanófonos (Belisário Filho; Cunha, 2010).

Em 1981, Lorna Wing, psiquiatra inglesa, ao revisar a publicação de Hans Asperger estabeleceu semelhanças entre os achados de Asperger e as suas pesquisas, e reconheceu que ambos os estudos apresentavam pontos em comuns e, basicamente, a mesma tríade sintomática, o que gerou uma grande repercussão na comunidade científica (Wing, 1981).

Wing, então propõe a utilização do termo *Síndrome de Asperger*, aliado à noção de que existe um espectro de desordens autistas que inclui indivíduos com diferentes níveis de inteligência e linguagem, mas com a tríade de dificuldades nas áreas de interação social, comunicação e comportamento (Wing, 1981).

Atualmente, a Síndrome de Asperger encontra-se incluída no conceito dos Transtornos do Espectro Autista (TEA), e é entendida como uma variante do autismo no que diz respeito às características de alto funcionamento e a composição dos critérios diferenciais para o diagnóstico (APA, 2013).

A distinção singular entre a Síndrome de Asperger e o transtorno autista, pelo DSM-IV-TR(2002), pode ser verificada, na SA, pelo adequado desenvolvimento cognitivo e ausência de atrasos significativos na aquisição da linguagem. A SA é marcada, especificamente, por dificuldades na comunicação social, dificuldades de interação social, interesses restritos e comprometimentos na coordenação motora. Outro critério observado que auxilia no diagnóstico diferencial é o aparecimento dos sintomas da SA, por volta dos cinco ou seis anos de idade, frequentemente no contexto escolar, e o fato de que, em alguns casos, pode ser associado a sinais de superdotação (Brito, et al, 2014).

O perfil social dos indivíduos com SA, geralmente, é marcado pelo apego a rotinas e rituais, e por certo isolamento e rigidez comportamental. Entretanto, não são usualmente inibidos para o contato com os demais, com possibilidade de estabelecer uma conversação com o interlocutor, ainda assim com aspectos de comunicação bem característicos (linguagem formal e com extenso vocabulário), além das dificuldades na compreensão de metáforas, frases com duplo sentido, comunicações não verbais, e demonstrações afetivas, o que transmite um sentido de insensibilidade ou desconsideração pelas expressões emocionais. Podem ainda, reagir de forma socialmente considerada inapropriada, ao descrever formalmente suas emoções e as intenções esperadas para o outro (KLIN, 2006).

A linguagem geralmente apresenta pouca prosódia; entonação rígida (monotônica) e sem relação com o ato comunicativo ou demonstração de expressividade. A velocidade da fala pode apresentar-se alterada (muito rápida ou entrecortada) e vocalização com volume muitas vezes exagerado mesmo em ambientes impróprios. Frequentemente, observa-se o acúmulo e predomínio de grande quantidade de informações sobre algum tema específico de interesse, que faz com que durante as trocas comunicativas o conteúdo do discurso torne-se repetitivo ao longo do tempo. (KLIN, 2006).

Outra característica observada relaciona-se ao encantamento por seres inanimados, como objetos duros, mecânicos e eletrônicos (Teodoro; Cassarini; Scorsolini-Comin, 2013). Ainda, segundo

Klin (2006), do ponto de vista neuropsicológico, o portador de SA apresenta elevadas habilidades auditivas, verbais e aprendizado repetitivo, com memorização de grandes sequências, cálculos matemáticos complexos e ouvido musical absoluto. Com relação aos atrasos na aquisição de habilidades motoras, apresentam-se desajeitados e com coordenação geralmente limitada.

4.3 O aluno com Transtorno do Espectro Autista: Algumas considerações importantes para o processo inclusivo

As diretrizes da Educação Inclusiva brasileira, formuladas a partir da década de 1990, têm como objetivo rever e adaptar as práticas de educação especial, ao assegurar a participação de alunos, com diferentes características, na escola regular, com exigência de adaptabilidade da estrutura e serviços oferecidos pelo sistema educacional frente às necessidades educativas desses alunos.

Para tanto, a inclusão de alunos com deficiência implica além da garantia de espaços na escola, a promoção de um ensino de qualidade que favoreça o aprendizado dos alunos com deficiência, para que efetivamente, se consiga uma transformação educacional e social (Dias; Rosa; Andrade, 2015).

Nesse sentido, a diversidade de comportamentos encontrados no aluno com TEA pode comprometer suas relações de convívio no contexto educacional, e dessa maneira impõe aos profissionais da escola uma reflexão sobre o diferente, suas singularidades e possibilidades, para que possam desempenhar ações inclusivas na presença desses comportamentos.

Para Belisário Filho e Cunha (2010), comumente essas crianças manifestam a inflexibilidade de maneira exacerbada, com reações recorrentes de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientação. Em casos mais complexos, pode-se observar autoagressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa. Podem demonstrar ainda elevados níveis de nervosismo diante de uma quebra nos horários ou da rotina escolar.

Klin (2006) enfatiza que a dificuldade do aluno com TEA em interagir com a comunidade escolar pode estar associada com a complexidade em empregar as funções comunicativas socialmente. Para esse aluno, a comunicação não representa uma função sócio interacional, o que pode colaborar para exteriorização emocional e/ou comportamental quando frente a alguma situação específica indesejada que não faça sentido ou não tenha um objetivo em si mesmo.

Além disso, a limitação da comunicação social associada à rigidez comportamental pode intensificar as dificuldades no aprendizado e compreensão de conceitos abstratos e complexos, característicos da síndrome, devido à concretude do seu pensamento com relação aos significados das palavras, observados tanto na linguagem oral como na escrita (Klin, 2006).

Para Orrú (2010), diante do objetivo da educação inclusiva de trabalhar o convívio com as diferenças, o aluno com Transtorno do Espectro Autista necessita ser estimulado a realizar o contato social com os seus pares, por meio da orientação e mediação dos profissionais da escola na intervenção de possíveis desavença que possam revelar-se nesse novo tipo de relação. Segundo a

autora, a interação com as outras pessoas no ambiente escolar é imprescindível para o desenvolvimento de todas as áreas do indivíduo, de maneira a aperfeiçoar suas potencialidades para assim participar na sociedade à qual pertence.

De acordo com Mattos e Nuernberg (2011), a interação social entre os pares no contexto escolar é indispensável para promover o desenvolvimento humano do aluno com TEA, uma vez que é por meio das experiências socializadoras nas atividades diárias que a criança progride integralmente e se constitui como sujeito pessoal e social.

Assim, o envolvimento dos educadores com as diversidades e especificidades apresentadas pelo aluno com TEA no processo de inclusão, deve prever então, a construção de uma atuação educacional particularizada, inclusive perante os demais alunos em situações específicas, com adaptações curriculares, planejamento de práticas e metodologias de ensino e avaliação, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades educativas a todos.

Torna-se importante pontuar ainda, que, embora os portadores de TEA possam manifestar todas ou algumas das características apresentadas, sua existência se dará de acordo com as suas singularidades, o que significa que o nível das suas capacidades cognitivas e sociais são variáveis e, por isso, possibilitam diferentes abordagens de aprendizagem.

4 4 Reflexos do TEA na dinâmica familiar

A família enquanto matriz da aprendizagem humana constitui uma unidade prática de relações afetivas, sociais e cognitivas. É, pois, o primeiro contexto relacional da criança e a partir das experiências familiares com a participação de seus membros, cada um com suas particularidades, proporciona ao sujeito o conhecimento do outro e a mediação de suas trocas culturais. Essas experiências familiares afetam todos os membros, bem como é afetada por eles, numa relação de interdependência. Neste sentido, qualquer mudança poderá exercer influências em cada membro individualmente e no sistema como um todo, com ação na formação de repertórios comportamentais, na rede de relações e nas emoções dos seus membros (Hame; Manente; Capellini, 2014; Andrade; Teodoro, 2012).

A descoberta de alguma dificuldade ou alteração no desenvolvimento da criança produz repercussões na vida dos membros familiares. O impacto é variável de acordo com o caso e as limitações causadas pela deficiência, mas existe um consenso na literatura de que todos são impactados, vivenciando muitas vezes um sentimento de perda e luto. Além disso, sabe-se que em alguns casos o diagnóstico clínico pode vir acompanhado de informações genéricas e incompletas, o que pode favorecer o desencadeamento de certas reações emocionais, como choque, tristeza, desespero e confusão (Sergen; Fernandes, 2016).

Os comportamentos e as características do TEA influenciam a vida de seu portador e tornam-se também um desafio para a vida de seus familiares, naquilo que o convívio com essa situação crônica, que tende a se estender pelos diferentes períodos evolutivos da criança e demandam de adaptações e reorganizações do núcleo familiar em torno dessas dificuldades.

As diversas mobilizações na dinâmica familiar, com origem desde os aspectos financeiros até aqueles relacionados à qualidade de vida física, psíquica e social dos cuidadores, podem

potencializar o processo de exaustão familiar ao longo do tempo de convivência com esses comprometimentos e impactar a relação de todos os membros com o portador de SA (Andrade; Teodoro, 2012).

Diante deste quadro, as dificuldades apresentadas pela criança com SA podem comprometer a reprodução das normas e dos valores sociais no contexto familiar e, conseqüentemente, a manutenção do convívio em sociedade de todos os membros da família (Andrade; Teodoro, 2012). Um estudo recente reforça essa concepção, ao verificar que o maior foco de estresse nos pais relaciona-se às dificuldades de sociabilidade e questões sensoriais e cognitivas de seu filho com TEA (Segeren; Fernandes, 2016).

Nesse sentido, a família ao reagir às exigências da sociedade também requer assistência, pois sofre, além de seus impactos na dinâmica interna do núcleo familiar, com o estereótipo, preconceitos e isolamento social (Nunes; Saia; Tavares; 2015), logo a percepção dos pais com relação à aceitação de seus filhos pela sociedade, também deve ser considerada, ao se analisar os impactos negativos da estigmatização da criança.

Para Misquiatti, et al (2015), a sobrecarga dos familiares de portadores de TEA liga-se, frequentemente, a fatores como a preocupação com o bem-estar e independência da criança na ausência dos pais, o prejuízo cognitivo, as incapacidades, as tendências agressivas da criança, bem como à dificuldade das mães em prosseguir com sua carreira profissional (ou trabalho) devido à sobrecarga emocional e física, que pode acarretar ainda, impactos financeiros para o núcleo familiar.

Outros estudos destacam a tendência materna em apresentar maior risco de quadros depressivos e estresse devido a uma sobrecarga de cuidados com a criança, relacionados em alguns casos à ausência de divisão das tarefas do casal, uma vez que, frequentemente, a figura paterna assume apenas as responsabilidades financeiras da família, favorecendo a desestruturação do subsistema parental (Sifuentes; Bosa, 2010; Misquiatti et al; 2015).

Assim, uma vez que os impactos identificados na literatura encontram-se vinculados aos cuidados exigidos pela criança com SA, a compreensão das interações da família com a síndrome, por parte dos profissionais envolvidos no processo de inclusão, favorece o acolhimento desses familiares e, conseqüentemente, a promoção de orientações que podem auxiliar no convívio com o membro portador, de maneira a propiciar uma melhor qualidade de vida e assistência adequada a todos os envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo realizar uma revisão de literatura que buscou analisar a inclusão educacional no ensino regular de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco especial na Síndrome de Asperger (SA), e suas repercussões no desenvolvimento da criança e na dinâmica familiar.

Os achados desta revisão indicaram que a inclusão educacional é um processo histórico, complexo e que vem avançando para a compreensão desse aluno para além das limitações de sua deficiência. Esse processo tem como eixo o espaço da escola como instituição social que precisa adaptar-se para atender as demandas de todos os alunos, e inclusive garantir a sua permanência

com suporte ao respeito às diferenças e de convivência com a diversidade, o que exige, por parte da escola e da sociedade, novos posicionamentos. É também um processo que reitera a importância da escola para contribuir para o desenvolvimento local, para a cidadania e para uma sociedade mais equânime.

À luz das concepções citadas no presente estudo, constata-se que a criança com SA beneficia-se das experiências sociais proporcionadas pela escola regular, no sentido de que essa pode proporcionar além do seu desenvolvimento pedagógico, a construção de habilidades geradoras de autonomia e independência que propiciem a evolução de suas capacidades sociais e de vida diária, para além dos conhecimentos acadêmicos. Para tanto, as ações de inclusão educacional devem assegurar a esses alunos o sentimento de pertencimento, e que desse modo compartilhem das atividades desenvolvidas na escola por meio da sua valorização como indivíduo singular.

Diante desses desafios, verifica-se a necessidade por parte dos educadores de compreenderem as especificidades cognitivas e comportamentais do aluno com Síndrome de Asperger para que se possa, de fato, desenvolver oportunidades de aprendizagem de qualidade e particularizadas, ao entender que as características singulares da síndrome não devem ser percebidas como um impeditivo de aprendizagem.

A literatura aponta ainda que a família exerce grande influência no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, ao propiciar situações de interação social e cultural no contato com os membros familiares e a comunidade. É no contexto familiar que o sujeito vai se constituindo na relação que estabelece com o outro, e por isso, é fundamental que a família compreenda que sua participação nesse processo é indispensável e, para tanto, é necessário que recebam orientações para que possam promover os estímulos necessários, bem como contribuir beneficentemente para o desenvolvimento de seus filhos.

Nesse sentido, além da atenção dirigida às crianças com TEA, a literatura destaca a importância de uma assistência voltada também para os familiares, devido aos impactos identificados com a convivência com o membro com deficiência, vinculados desde ao envolvimento da família com os cuidados com a criança e os tratamentos auxiliares, bem como com a exaustiva dedicação materna às demandas do portador, que podem afetar a qualidade de vida dos membros e colaborar para a desorganização e o estresse do núcleo familiar.

Assim, seriam importantes pesquisas que viessem a lançar luz sobre a experiência de vida dessas famílias, conhecer o grau com que vivenciam as características do TEA, do mesmo modo que perceber quais fatores podem minimizar ou provocar suas vulnerabilidades sociais e emocionais, como meio de auxiliar na interpretação das dificuldades vividas e, conseqüentemente nas propostas de intervenção para apoiar a inclusão educacional de seus filhos.

A adequada inclusão educacional terá um efeito positivo para as pessoas com TEA e para as suas famílias, que, por meio do diálogo com a escola, poderá sustentar as propostas de intervenções educacionais de seus filhos, da mesma maneira que o sistema educacional, como instituição social, poderá disponibilizar apoio na busca por alternativas de assistência, de forma a auxiliá-los no enfrentamento de suas vulnerabilidades sociais e emocionais. Assim, a integração e a troca de

saberes e experiências entre família e escola têm muito a contribuir com o processo inclusivo.

Mesmo com as contribuições aqui apresentadas, o presente trabalho também apresentou limitações, como a realização da busca restrita ao idioma português e às bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS). Sugere-se então a realização de novas pesquisas mais amplas, e também daquelas que tenham como objeto a relação família/escola, a formação dos professores, assim como sobre a interação dos demais alunos com a convivência com a diversidade, considerando a comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th. Edition (DSM-5)**. Washington, DC.: American Psychiatric Association; 2013.

ANDRADE, Aline Abreu e; TEODORO, Maycoln Leôni Martins. Família e autismo: uma revisão da literatura. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 133-142, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2017.

ASPERGER, Hans Die. Autistischen Psychopathen. In: **Kindesalter. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience**, v. 117, n. 1, p. 76-136, 1944.

BALESTRO, Juliana Izidro; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Questionário sobre dificuldades comunicativas percebidas por pais de crianças do espectro do autismo. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 279-286, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342012000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRITO, Ana Paula Lottici et al. Síndrome de Asperger: Revisão de Literatura. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**, v. 2, n. 3, 2014.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300453&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Abr. 2017.

DSM-IV-TR - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4 ed. rev. Porto Alegre, Artmed, 2002

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Abr. 2017.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 22, n. 2, p. 269-284, June 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2017.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>>. Acesso em: 17 Mai.2017.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes et al . Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: perspectiva dos cuidadores. **Rev. CEFAC**, São Paulo , v. 17, n. 1, p. 192-200, fev. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000100192&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2017.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 35, n. 4, p. 1106-1119, Dec. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Mar. 2017.

ORRÚ, Silvia Ester. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Rev Iberoam Educ**, v. 53, n. 7, p. 1-14, 2010.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 20, n. 3, p. 173-183, Sept. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2015000300173&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Mar. 2017.

SEGEREN, Leticia; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Correlação entre a oralidade de crianças com distúrbios do espectro do autismo e o nível de estresse de seus pais. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo , v. 21, e1611, 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312016000100302&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2017.

SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 15, n. 3, p. 477-485, set. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2017.

TEODORO, Marília Consolini; CASARINI, Karin A.; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Intervenções terapêuticas em pessoas com Síndrome de Asperger: revisão da literatura. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul , n. 38, p. 6-25, jun. 2013 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2017.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 22, n. 3, p. 351-366, Sept. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300351&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Mar. 2017.

WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological medicine**. v. 11, n. 01, p. 115-129, February 1981. Disponível em: <<http://childstudycenter.yale.edu/autism/class/Asperger%E2%80%99s%20syndrome%20A%20clinical%20account.tcm339-166245.tcm339-284-32.pdf>>. Acesso em: 20 Ago. 2016.