



Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia

Challenges of inclusion in regular classroom settings: child with autism and characteristics of hyperlexia

Débora Regina de Paula Nunes

Jane Pinheiro de Lemos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A proposta da Educação Inclusiva ressalta o direito de uma pessoa com necessidades educativas especiais se beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem. O objetivo do presente estudo de caso é descrever a forma como um aluno que apresenta autismo e características de hiperlexia está sendo inserido e/ou incluído na sala de aula do ensino regular. Através de entrevistas, registros fotográficos e observações sistemáticas do referido aluno foram identificadas estratégias educacionais que favorecem, como também, práticas que dificultam a inserção e inclusão do aluno na sala regular. Como complemento do presente estudo de caso, são apresentadas estratégias de ensino que, porventura, possam auxiliar no atendimento das necessidades básicas de educação de um educando com características semelhantes.

Palavras-chave: Autismo. Hiperlexia. Inclusão.

Abstract

Inclusive schooling is the practice of including every student in supportive mainstream schools and classrooms where all student needs are met. The purpose of this case study is to describe how a student with autism and characteristics of hyperlexia is being inserted and included in a regular classroom setting. Through interviews, photos and direct observations, the researchers identified practices that favor and preclude inclusion. This paper also presents strategies that may facilitate the inclusion process of students with similar characteristics

Keywords: Autism. Hyperlexia. Inclusion.



Introdução

Os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) compreendem um amplo espectro de entidades diagnósticas marcado pelo início precoce de atrasos e desvios do desenvolvimento, com diferentes níveis de gravidade. (WALTER; NUNES, 2008). Estão incluídas, nesse rótulo, cinco condições: o autismo, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrador da Infância, e uma categoria residual denominada Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra especificação. (LORD; MCGEE, 2001; KLIN, 2006; HEFLIN; ALAIMO, 2007; HALL, 2008). Esses transtornos têm em comum a redução ou perda das habilidades sociais, da comunicação, da imaginação e a presença de padrões atípicos e/ou restritos de comportamento e interesses.

A hiperlexia é caracterizada pela capacidade precoce de leitura em crianças que apresentam severos déficits em habilidades cognitivas, linguísticas ou sociais; comportamentos compulsivos de leitura; e uma discrepância significativa entre a capacidade de decodificar palavras escritas e compreender o seu sentido. (TAGER-FLUSBERG, RHEA; LORD, 2005). Apesar da ausência de consenso quanto à definição de hiperlexia, Needleman (apud NATION 2006) adota os seguintes critérios para o seu diagnóstico: a) presença de um distúrbio de desenvolvimento (déficits cognitivos ou de linguagem); b) manifestação precoce na habilidade de leitura/decodificação (aos 2 anos ou, em geral, aos 5); c) capacidade em ler de forma fluente sem qualquer tipo de intervenção/instrução direta; d) compulsão por ler e d) capacidade acima da média em ler palavras/decodificar conforme esperado ou previsto em testes de inteligência.

A hiperlexia pode ser encontrada em comorbidade com outras condições, como a Síndromes de Turner, a Síndrome de Tourette e a deficiência intelectual, além de estar presente em indivíduos com desenvolvimento típico. (NEWMAN, MACOMBER, NAPLES, BABITZ, VOLKMAR, GRIGORENKO, 2007). Vale ressaltar que a presença de hiperlexia nos TID é expressiva, particularmente nos indivíduos diagnosticados com autismo de alto-funcionamento e Síndrome de Asperger. (NEWMAN, MACOMBER, NAPLES, BABITZ, VOLKMAR, GRIGORENKO, 2007). De acordo com os resultados de estudos realizados por Grigorenko e colaboradores (2002), entre cinco e 10% de crianças com autismo apresentam hiperlexia. Estudos sugerem, ainda, que muitas crianças com hiperlexia são autistas ou apresentam características



autistas. (GRIGORENKO, KLIN, PAULS, SENFT, HOOPER, VOLKMAR, 2002; NATION, 1999).

O número limitado de pesquisas sobre as diferenças entre TID e hiperlexia inviabiliza generalizações sobre a relação entre essas duas condições. (NATION, 1999). O fato é que elas compartilham características muito semelhantes.

Nation (1999), por exemplo, aponta que tanto indivíduos com TID como os diagnosticados com hiperlexia apresentam padrões linguísticos e cognitivos semelhantes. A maioria das crianças com hiperlexia aprenderam a falar no segundo ano de vida, mas perdeu essa capacidade entre os 18 e 24 meses. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Da mesma forma, estima-se que, aproximadamente, 25% de crianças com autismo deixam de falar as palavras aprendidas entre os 12 e 18 meses. (TAGER-FLUSBERG; LORD, 2005). Além disso, um número significativo dos indivíduos com TID que falam, exibem padrões atípicos de verbalização ou estereotípias verbais conhecidas como *ecolalia*. (HEFLIN; ALAIMO, 2007). Esse fenômeno, caracterizado pela repetição imediata de palavras ouvidas (*ecolalia imediata*) ou a emissão dos vocábulos após certo período de tempo (*ecolalia mediata*), é observado também em populações hiperléricas. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004).

Em termos cognitivos, as duas populações parecem convergir quanto à forma de processar informações visuais e auditivas. Em outras palavras, estudos têm sugerido que indivíduos com TID melhor compreendem as informações por via viso-espacial do que oralmente. (LORD; MCGEE, 2001). Esse mesmo fenômeno é observado em crianças hiperléricas que tendem a não compreender a fala, mas responder adequadamente a enunciados escritos.

A *superseletividade de estímulos* é outro fenômeno comum tanto em crianças com hiperlexia como aquelas que apresentam TID. Ou seja, esses indivíduos costumam focar em peculiaridades de um objeto, não percebendo o conjunto de elementos que o compõe. Assim sendo, em termos de percepção visual, se a criança reconhece sua casa apenas a partir da fechadura da porta (estímulo discriminativo selecionado), apresentará dificuldades de identificar a própria casa se a fechadura for trocada.

Comportamentos ritualísticos e de autoestimulação são frequentes tanto em crianças com TID (WALTER; NUNES, 2008), como aquelas diagnosticadas com hiperlexia. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). A intolerância a mudanças,



a obsessão pela manutenção de rotinas e a dificuldade em fazer transições são outras características tipicamente encontradas nessas duas populações estudadas. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004; NEWMAN; MACOMBER; NAPLES, BABITZ; VOLKMAR, GRIGORENKO, 2007; NATION, 2006).

Apesar da falta de clareza do diagnóstico, alguns autores argumentam que professores devem considerar a hiperlexia como um tipo de autismo, uma vez que as duas condições apresentam padrões cognitivos, comportamentais e linguísticos semelhantes. (RAY apud MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Assim, as necessidades educativas especiais desses dois grupos tendem a convergir.

A realização de adaptações curriculares para essa população está prevista nas diretrizes das políticas nacionais de Educação Especial no Brasil. Estas adaptações, elaboradas para a efetivação da proposta de inclusão escolar, dizem respeito a medidas pedagógicas que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. (OLIVEIRA; MACHADO, 2007). De forma mais específica, referem-se a modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação no currículo como um todo ou em aspectos dele. Por fim, essas adaptações devem indicar “[...] o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno.” (BRASIL, 1998, p. 33).

Nessa perspectiva, os alunos com necessidades educativas especiais, inseridos em classes regulares, podem, por exemplo, ter acesso a um programa individual de ensino. (BRASIL, 1998). Esse programa ou plano individualizado de educação deverá conter tanto objetivos acadêmicos quanto objetivos funcionais. (LORD; MCGEE, 2001; BRASIL, 1998). Dentre os objetivos funcionais, Janzen (1998) enfatiza o desenvolvimento de habilidades sociais, habilidades no uso da linguagem/comunicação receptiva e expressiva, habilidades cognitivas e comportamentos adaptativos.

Algumas estratégias de ensino têm sido apontadas na literatura como efetivas na educação de alunos com autismo e hiperlexia inseridos em classes regulares. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Essas estratégias englobam modificações e adaptações no ambiente da sala de aula, no material instrucional e nos procedimentos específicos de manejo de comportamento. (LORD; MCGEE, 2001; MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Para alunos com hiperlexia,



Kupperman e colaboradores (apud MURDICK; GARTIN; RAO, 2004) sugerem que o número de alunos na sala deve ser reduzido, não devendo exceder a 25. Esses autores apontam, ainda, a necessidade de trabalhos em grupo, pareando a criança com desenvolvimento típico com aquela que apresenta hiperlexia. Essa prática favorece a aprendizagem de respostas adaptativas da criança com deficiência. Esses autores salientam, também, o uso de materiais concretos e recursos visuais em aulas expositivas. É de fundamental importância a estruturação do tempo e do espaço físico da sala, tornando as atividades acadêmicas previsíveis. Por fim, apontam a necessidade de estabelecer parcerias com outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos escolares.

○ objetivo deste estudo de caso é descrever a forma como Elias, um aluno que apresenta autismo e características de hiperlexia, está sendo inserido e incluído na sala de aula regular.

Método

○ presente trabalho foi realizado sob forma de pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso. (GIL, 2007). Participaram do presente trabalho Elias, um menino de cinco anos de idade com autismo e características de hiperlexia, sua mãe e sua professora. A seleção dos participantes se deu *por conveniência*. (COZBY, 2003).

Elias frequenta uma escola de ensino regular onde se encontra matriculado na Educação Infantil – Nível III. Ele foi avaliado através do Childhood Autism Rating Scale (CARS) (PEREIRA, RIESGO, WAGNER, 2008) e os critérios de hiperlexia apontados por Needleman (apud NATION, 2006). A primeira escala foi aplicada pela segunda autora do trabalho, em conjunto com a mãe de Elias. Resultados dessa avaliação indicaram autismo leve.

Elias manifestava obsessão por palavras e textos escritos, interações sociais deficitárias, distúrbios de comunicação, comportamentos atípicos e interesses restritos. De acordo com relatos da mãe e observações das pesquisadoras, Elias passava parte significativa de seu tempo folheando revistas e livros, esquivando-se de interações sociais e ignorando brinquedos tipicamente usados por crianças de sua idade. Apresentava comunicação verbal e não-verbal levemente anormais, com episódios de ecolalia, inversão pronominal



e limitado uso de gestos para fins de comunicação. Sua compreensão verbal era, também, limitada. Os comportamentos atípicos foram, inicialmente, observados aos três anos de idade, quando Elias começou a exibir risos imotivados, maneirismo com as mãos e fascínio por axilas.

Por outro lado, Elias tinha uma boa capacidade de imitação, podendo reproduzir sons, palavras e movimentos com facilidade. Apresentava boa coordenação motora e agilidade, além de ser relativamente tolerante a mudanças.

Dentre os 5 critérios para o diagnóstico de hiperlexia apontados por Needleman (apud NATION, 2006), Elias se encaixava em 4 deles. Apresentava anormalidade na fala e apresentava dificuldades em compreender comandos verbais. De acordo com relatos da mãe, aprendera a ler aos dois anos de idade, sem qualquer instrução prévia. Dados de observações diretas indicaram que Elias lia com fluência. O quinto critério proposto por Needleman não foi avaliado, uma vez que Elias não fora submetido a testes de inteligência.

Considerando-se a avaliação realizada através da escala CARS e os critérios de hiperlexia identificados por Needleman (apud NATION, 2006), Elias será, no presente estudo, considerado uma criança com autismo e características de hiperlexia.

Celina, a mãe de Elias, tem 42 anos, é casada e trabalha como comerciante. Elias é seu único filho.

Vera, a professora, é formada em Pedagogia e Artes, tem quarenta e quatro anos de idade, tendo dedicado vinte anos de sua vida à educação, exercendo funções de professora.

Procedimentos

Na primeira fase deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o propósito de caracterizar o autismo e a hiperlexia, assim como identificar formas de intervenção educacional utilizadas com essa população.

Em seguida, foram selecionados, por conveniência, os participantes do estudo. Após a explanação dos objetivos da pesquisa, a mãe e a professora formalmente consentiram em participar do trabalho.



As observações diretas e a entrevista com a professora ocorreram na terceira fase da pesquisa. Nessa etapa, a segunda autora realizou cinco visitas, com duração média de 90 minutos, à escola, onde observou o aluno em sala. Na segunda visita, conduziu a entrevista com a professora.

As conversas com a mãe foram informais e ocorreram no decorrer das três fases da pesquisa.

Materiais utilizados

- Um aparelho de MP3 da marca Sony, para registrar a entrevista com a professora;
- Uma câmara digital da marca Olympus, para registrar os diversos momentos de Elias no ambiente escolar.

Local

A entrevista e as observações foram realizadas na escola onde Elias estuda. As conversas informais com a mãe ocorreram na residência do participante, assim como na escola.

A escola está localizada em um bairro de classe média baixa, pertence à rede privada de ensino de Natal (RN) e atende desde a Educação Infantil até o ensino fundamental. Dos 255 alunos matriculados, dois apresentam necessidades educativas especiais. Elias é um deles. Em sua turma de Educação Infantil, existem 15 alunos matriculados.

Resultados

De acordo com o relato da professora, os déficits sociais e de comunicação de Elias parecem limitar sua participação nas atividades realizadas em sala de aula. Isso é evidenciado na seguinte fala de Vera, a professora:

Em certos momentos ele está incluído, sim, só que Elias às vezes [...]. Ele não se comunica verbalmente, e às vezes [...] ele brinca com as crianças [...]. Mas é um brincar assim [...] muito [...], ele



não se comunica muito [...] ele vive num mundo dele, mas às vezes ele participa da roda, ele participa das atividades de sala de aula, agora tem atividades que eu não consigo fazer em grupo com ele, eu faço individualmente! (VERA, 2008).

Registros fotográficos do aluno em sala e observações das pesquisadoras indicam que as atividades realizadas em grupo são limitadas. Conforme ilustrado nos registros fotográficos 1, 2 e 3, Elias parece passar a maior parte do tempo engajado em atividades isoladas, sem qualquer relação com o que está sendo feito por seus colegas.

Na figura 1, por exemplo, Elias está desenhando o que intitula “A bailarina com seu vestido maravilhoso”, enquanto os outros colegas brincam de massa de modelar. Por intermédio dos registros realizados, Elias, ao concluir um desenho, sempre solicitava outra folha à professora. Desse modo, ao serem contadas quantas vezes ele fez essa solicitação, constatou-se um total de vinte e sete (27) folhas com o mesmo desenho.

Esse episódio evidencia duas questões importantes. Primeiro, revela o comportamento obsessivo e ritualístico, tipicamente presente em crianças com autismo e hiperlexia. Foram 27 folhas com o mesmo desenho. Em segundo lugar sugere o uso inadequado de adaptações curriculares para Elias.

70



Figura 1 – Elias desenhando a bailarina maravilhosa
Fonte: Arquivo pessoal



Na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com necessidades educativas especiais devem participar de uma programação tão normal quanto possível. (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares recomendam que o aluno com tais características desenvolva atividades alternativas quando sua turma estiver realizando “[...] atividades complexas que exigem uma sequência de tarefas.” (BRASIL, 1998, p. 37). A brincadeira livre com a massa de modelar proposta para a turma não parecia se encaixar nessa definição. Assim, questiona-se o motivo de Elias fazer atividade alternativa paralela.

Qual seria, ainda, o objetivo funcional ou acadêmico do desenho naquele contexto? De acordo com os Parâmetros Curriculares, o professor deve priorizar objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Assim, atividades que favorecessem o desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, ou de comunicação do menino naquele episódio seriam, possivelmente, mais adequadas.

A figura 2 ilustra momento em que Elias sai da sala de aula, dirige-se a uma sala vizinha, senta-se em uma cadeira e manuseia um livro de histórias. A turma, nesse momento, estava desenvolvendo atividade de escrita com a professora. Vera, a professora, parece não ter percebido a saída do aluno da sala de aula. De acordo com registros das pesquisadoras, aproximadamente 20 minutos se passaram antes que ela fosse em busca de Elias.

71



Figura 2 – Elias sai da sala e manuseia um livro infantil
Fonte: Arquivo pessoal



De acordo com a literatura, o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação pode ser favorecido se a criança com hiperlexia ou autismo fizer atividades em parceria com colegas que apresentem desenvolvimento típico. (LORD; MCGEE, 2001; MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). O trabalho em grupo é, de acordo com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares, uma forma de favorecer o acesso ao currículo. (BRASIL, 1998).

O interesse por palavras e textos escritos e a esquia de interações sociais é evidenciado na Figura 3. Nesse momento, enquanto Elias parece ler os nomes dos alunos nos trabalhos desenvolvidos por outra turma, seus colegas de turma brincam num espaço reservado à recreação.



Figura 3 – Elias explora o ambiente de outras salas, enquanto seus colegas de sala brincam na hora do intervalo

Fonte: Arquivo pessoal

O isolamento social de Elias é evidenciado, também, na fala da professora. Quando indagada sobre a interação social do menino com os colegas, a professora responde:

Ele (Elias) se relaciona bem, ele não briga com os colegas, os colegas brincam com ele, ele brinca de massa, apesar de não gostar muito, mais ele brinca, ele quer mais brincar com jogos, mas ele sempre gosta de brincar isolado. [...]. (VERA, 2008).

Em determinados momentos foi possível observar a participação do aluno em algumas atividades propostas pelo grupo. Na atividade ilustrada a



seguir (figura 4), Elias parece divertir-se com a música e gestos da professora e colegas. Como mostra a foto abaixo, Elias, apesar de não cantar ou bater palmas, olha para a professora e sorri.



Figura 4 – Elias na roda com os colegas
Fonte: Arquivo pessoal

De acordo com a literatura, alunos com hiperlexia costumam gostar de atividades de música e rima. (MURDICK; MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Isso pode ser atribuído ao fato de terem boa memória auditiva e apreciarem padrões previsíveis e repetitivos, como a música. De fato, Elias manifesta grande interesse por música, assim como exibe boa capacidade de imitação verbal e gestual. Desse modo, o envolvimento do aluno em atividades como a acima ilustrada (figura 4) é bastante positivo. Para que ocorresse uma participação mais ativa do aluno, entretanto, seria pertinente a professora fornecer um *script* da atividade à criança, incluindo a letra da música e os gestos a serem realizados.

A limitada compreensão verbal de Elias é evidenciada na figura 5. Nesse momento, as crianças são verbalmente comandadas pela professora a pegar os crachás com seus nomes. Elias, inicialmente, não atendeu às ordens da professora, mas cumpriu a atividade, após receber comando físico de um colega.



Figura 5 – Elias durante atividade de identificação dos nomes
Fonte: Arquivo pessoal

74

Para alunos que apresentam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, o MEC recomenda “[...] oferecer modelos adequados e corretos de aprendizagem (evitar alternativas do tipo ‘aprendizagem por ensaio e erro’).” (BRASIL, 1998, p. 49). De fato, conforme sugere a literatura, o uso de recursos visuais e materiais concretos tende a facilitar a compreensão de alunos com autismo e hiperlexia. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004). Na atividade acima descrita, seria pertinente o uso de tais recursos para que Elias executasse a tarefa com sucesso. Escrever o que se espera do aluno pode minimizar os problemas causados pela dificuldade no processamento da linguagem oral e o comportamento social atípico. (NATION, 1999; LORD; MCGEE, 2001).

A dificuldade de comunicação de Elias é revelada na fala a seguir. Nesse trecho a pesquisadora pergunta a Vera, a professora, sobre as dificuldades encontradas no dia-a-dia com Elias:

A maior dificuldade é que muitas vezes eu não entendo o que ele quer. Tem momentos que ele quer uma coisa que eu não consigo



entender, eu fico frustrada, porque não consigo absorver o que ele quer passar pra mim, aí eu sei que fico mostrando [...]. Dou uma revista, um livro pra ver se ele [...]. Para depois eu entender aquilo que ele quer. (VERA, 2008).

Déficits na comunicação verbal é traço marcante tanto em indivíduos com autismo quanto naqueles que apresentam hiperlexia. Conforme sugerido na literatura, indivíduos com distúrbios de linguagem, como os autistas, apresentam ganhos significativos no desenvolvimento de habilidade de comunicação, se expostos a Sistemas Alternativos e Ampliados de Comunicação. (WALTER; NUNES, 2008). Assim sendo, o uso de recursos como cadernos ou pranchas de comunicação poderia facilitar a comunicação entre Elias e Vera, a professora.

Ao ser questionada sobre as atividades que Elias mais gosta aprecia em sala de aula, Vera responde:

Desenhar e pintar, ele adora pintar, adora desenhar, ele gosta muito de olhar muito livros, olhar livros de historinha, ele gosta muito de imagens, o que prende muito a atenção de Elias é exatamente gravuras com imagens, ele gosta muito de imagens. (VERA, 2008).

Ao ser indagada se Elias cumpre atividade diferenciada dos outros alunos, a professora responde:

Não, as atividades são todas iguais, é um nível só. Só que Elias se sobressai em algumas atividades, porque ele já sabe ler, ele tem domínio da leitura, o que tem que trabalhar com ele é a noção de espaço, que não está desenvolvida bem para a idade dele. (VERA, 2008).

Essas respostas evidenciam tanto o interesse como a precoce habilidade de Elias em apreciar materiais gráficos, como ler livros e textos. Esse potencial, no entanto, parece ser pouco explorado pela professora. Pode-se citar como exemplo o episódio ilustrado na Figura 6, abaixo.



Figura 6 – Elias lendo os nomes
Fonte: Arquivo pessoal

76

Nesse momento, a professora escreve os nomes dos colegas na folha de atividades, enquanto Elias parece estar lendo o que ela escreve. Isso foi evidenciado pelo movimento nos lábios do menino que parecia, em voz baixa, falar os nomes que lia. Esta seria uma oportunidade para que a professora aproveitasse as potencialidades do aluno e o incluísse na atividade. Assim, poderia pedir para que ele lesse em voz alta ou até mesmo que entregasse as folhas para cada colega, promovendo, assim, sua interação social com a turma.

Outro momento que Elias se aproxima da professora, conforme seu próprio relato, é quando ela manda recados para as mães através das agendas dos alunos. Conforme relata Vera, a professora foi em um desses momentos que descobriu que Elias era capaz de ler.

Quando questionada sobre a possibilidade de optar entre ser professora de classe inclusiva ou não, Vera responde:

Não, porque não me sinto preparada para isso. (VERA, 2008)



Em seguida, a pesquisadora pergunta se, em sua opinião, há incentivos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares. Vera responde:

Eu acho que não, o professor para trabalhar com alunos deficientes tem que estar preparado, e o Brasil ainda é muito arcaico, ele não dá cursos, ele não faz nada para que o professor se especialize nessa área. A gente assume crianças deficientes, muitas vezes, porque trabalha numa repartição, e nós temos que aceitar e nós tentamos trabalhar [...] procuramos acertar [...] agora que a gente fica frustrada...porque tem coisas que a gente não consegue [...] não está preparada, a gente tem que ter uma base...umas atividades mais específicas, uma sala de estimulação para que seja trabalhada a deficiência dele, nesse ponto a gente fica muito a desejar por conta disso. (VERA, 2008).

A fala da professora Vera evidencia não, apenas, a falta de preparo, mas também a falta de estímulo para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula regular. As observações feitas por Vera estão de acordo com o que pensam muitos professores que trabalham, atualmente, em classes inclusivas, no Brasil. (MENDES, 2006; SARAIVA, 2008). Além da formação inadequada, ressalta-se, ainda, a inexistência ou insuficiência de programas de educação continuada e as precárias condições de trabalho, incluindo a falta de material, pessoal e uma estrutura física adequada das escolas. (JESUS, 2008; MENDES, 2006).

77

Considerações finais

A proposta da Educação Inclusiva proclama o direito da pessoa com necessidades educativas especiais beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem. As especificidades cognitivas, sensoriais, sociais e comportamentais que caracterizam o perfil de alunos com autismo e hiperlexia não podem ser ignoradas no processo educacional. Assim, a escola deve estabelecer tanto objetivos acadêmicos quanto objetivos funcionais para essas populações.

Modificações e adaptações do ambiente da sala de aula, do material instrucional e a implementação de procedimentos específicos de manejo de



comportamento são fundamentais para que a inclusão de alunos com características de autismo e hiperlexia seja possível em classes regulares. (MURDICK; GARTIN; RAO, 2004; LORD; MCGEE, 2001; BRASIL – PARÂMETROS CURRICULARES, 1998).

Dados da presente pesquisa revelaram que Elias, embora estivesse fisicamente inserido em uma classe regular, vivenciava episódios de exclusão social e acadêmica, na escola. Foi evidenciado um limitado número de modificações e adaptações curriculares que pudessem, adequadamente, atender às demandas educativas do aluno investigado. Em muitos momentos a criança foi conduzida a realizar atividades paralelas às desempenhadas pela turma. Vale ressaltar que essas atividades pareciam carecer de objetivos acadêmicos ou funcionais.

A adequação de material instrucional, como o uso de objetos concretos e recursos visuais, não foi observada ou descrita pela professora, indicando a inexistência de tais práticas. Em alguns episódios foram evidenciados momentos em que a professora utilizou estratégias de ensino que viabilizasse a participação social do aluno em sala. Esses se limitaram, no entanto, a comandos verbais específicos. A eficácia desse tipo de intervenção é questionada, considerando-se a limitada compreensão verbal do aluno investigado.

Uma análise detalhada dos registros fotográficos e das observações de campo sugerem que muitos foram os momentos em que a professora poderia ter implementado procedimentos de ensino que favorecessem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e funcionais da criança.

Destaca-se no presente estudo que o sucesso da inclusão do aluno com hiperlexia e autismo na escola regular requer, dentre outros fatores, melhor capacitação dos professores.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros curriculares**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- COZBY, Paul. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



GRIGORENKO, Elena; KLIN, Ami; PAULS, David; SENFT, Riley; HOOPER, Catalina; VOLKMAR, Fred. A descriptive study of hyperlexia in a clinically. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New Haven, v. 32, p. 3-12, 2002.

HALL, Laura. **Autism spectrum disorders: from theory to practice**. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2008.

HEFLIN, Juane; ALAIMO, Donna Fiorino. **Students with autism spectrum disorders: effective Instructional Practices**. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2007.

JANZEN, Janice. **Understanding the nature of autism: a practical guide**. San Antonio: Therapy Skill Builders, 1998.

JESUS, Denise Maria de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: Junqueira e Marins Editores, 2008.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. s3 s11, mar. 2006.

LORD, Catherine; MCGEE, James **Educating children with autism**. Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington DC: National Academy Press, 2001.

Mendes, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MURDICK, Nikki; GARTIN, Barbara e RAO, Shaila. Teaching children with hyperlexia. **Teaching Exceptional Children**, Chestnut Hill, v. 36, p. 56-59, 2004.

NATION, Kate; CLARKE, Paula; WRIGHT, Barry; WILLIAMNS, Christine. Patterns of reading ability in children with autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New Haven, v. 36, p. 911-919, 2006.

NATION, Kate. Reading skills in hyperlexia: a developmental perspective. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 125, p. 338-355, 1999.

NEWMAN, Tina; MACOMBER, Donna; NAPLES, Adam; BABITZ, Tammy; VOLKMAR, Fred; GRIGORENKO, Elena. Hyperlexia in children with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New Haven, v. 37, p. 760-774, 2007.



OLIVEIRA, Eloisa de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

PEREIRA, Alessandra; RIESGO, Rudimar; WAGNER, Mario. Autismo infantil. Tradução de Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 84, n. 6, p. 487-494 dez. 2008.

SARAIVA, Marinês. Formação do professor: contornos da concepção de Deficiência para compreender o processo de Inclusão. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina (Org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: Junqueira e Marins Editores, 2008.

TAGER-FLUSBERG, Helen; PAUL, Rhea; LORD, Catherine. Language and communication in autism. In: VOLKMAR, Fred; PAUL, Rhea; KLIN, Ami & COHEN, Donald (Eds.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorder**. New Jersey: Third Edition, 2005.

VERA. **Entrevista**. Natal, 18 out. 2008.

WALTER, Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Débora Regina de Paula. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMÔNICA, Dionisia Aparecida Cusin (Org.). **Estimulação de linguagem**: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. (v. 1).

Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | deboranunes@ufrnet.br

Jane Pinheiro de Lemos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | jlemosrn@hotmail.com

Recebido 5 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009