

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inclusão de uma criança com autismo na escola regular:
desafios e processos.

Dayse Carla Genero Serra

Orientadora: Prof^a . Dr^a. Leila Regina d`Oliveira de Paula Nunes

Fevereiro de 2004.

Dissertação

apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro como
requisito parcial à obtenção do título de mestre

A dissertação “ A inclusão de uma criança com autismo na escola regular:
desafios e processos.”

Elaborada por : Dayse Carla Gênero Serra

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Universidade
Estadual do Rio de Janeiro e homologada pelo Programa de Pós-graduação e Pesquisa, como
requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

DATA _____

Banca

Examinadora _____

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*), com
muita gratidão, pelo zelo que teve
com a saúde mental de seus filhos.

AGRADECIMENTOS

- A DEUS, pela Sua misericórdia, pela Sua graça, pela presença constante e forte na minha vida, e por tornar viáveis as coisas impossíveis para a ótica humana.
- À Professora Leila Nunes, pelo privilégio impagável de ser sua orientanda e por tudo que aprendi com ela sobre pesquisa e sobre SER humano.
- Aos professores Francisco Nunes e Maria Cristina Delou, pelo privilégio de tê-los na banca deste trabalho.
- Às crianças portadoras de autismo , a minha gratidão eterna por tudo que eles me ensinaram, especialmente sobre a diversidade da comunicação humana. Aceitem o meu pedido de desculpas por ainda sabermos tão pouco sobre vocês.
- À Adriana e Oscar, um exemplo de luta, de amor. Muito obrigada por tudo que vocês me ensinaram sobre o amor, sobre maternidade e paternidade.
- À minha mãe, por ter me ensinado a ser professora.
- Aos meus filhos, pelo amor incondicional e pela compreensão das prioridades circunstanciais.
- Ao meu irmão, José Eduardo, pela sua paciência e dedicação com os gráficos.
- À Vera Lúcia Alves Corrêa, da E.E.- SME/DC, por permitir que eu coloque em prática as idéias discutidas nesse trabalho, e por compreender as necessidades, os sentimentos e as prioridades de alguém em fase de elaboração e defesa de dissertação de mestrado, e principalmente, pela sua amizade.
- À Luciane Pires , da EE -SME/AR pela afinidade, pela compreensão, pelas trocas e pela oportunidade de participar da construção de um bonito trabalho.
- À querida amiga Vergília, pela espera amorosa desse título.

- A todas as minhas colegas da SME que compreenderam a necessidade do meu afastamento temporário para a conclusão deste trabalho, e que nesse período, desempenharam tarefas que me cabiam, e também pela “torcida”.
- Ao Héber, pela sua amizade, e por acreditar muito mais que eu mesma nas minhas próprias idéias e realizações.
- À Samantha, querida acompanhante pedagógica, pela sua responsabilidade, ética, competência e carinho.
- Às Escolas que matricularam nossas crianças e acreditaram nas idéias deste trabalho, pela abertura, pelas trocas e pelo profissionalismo.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo verificar os efeitos da inclusão em escola regular sobre os comportamentos de uma criança com autismo, seus ambientes escolar e familiar. O trabalho foi realizado com Gabriel, uma criança do sexo masculino (dada a predominância da síndrome em meninos), com sete anos de idade e oriundo de uma família de classe média, sendo o segundo dos quatro filhos de um jovem casal. A experiência escolar da criança no período anterior à pesquisa deu-se principalmente em escolas especiais. Para o início dos trabalhos foram feitos encontros acompanhados de entrevistas com a família e com a escola, bem como uma avaliação do próprio sujeito a partir da escala CARS (Escala Childhood Autism Rating, Schopler, Reichler e Renner, 1988). Foi usada também uma ficha de registro de observação tipo *check list*, contendo vinte e um comportamentos que foi empregada durante todo o ano letivo e preenchida pela acompanhante pedagógica de Gabriel. Após o período de um ano letivo, foi aplicada a Escala CARS novamente, a fim de verificar os comportamentos que sofreram alterações a partir da inclusão. Para verificar as alterações provocadas na família e na escola com a inclusão e a concepção dos membros desses dois grupos sobre a educação para crianças com autismo, foram analisados seis cadernos de comunicação entre a escola e a família, sendo cinco cadernos da escola especial que Gabriel frequentara antes da pesquisa, e um caderno do ano letivo em que se deu a inclusão. Consideramos que os resultados do estudo mostraram que a inclusão de Gabriel trouxe benefícios para o comportamento do menino, bem como para a sua família, além de crescimento profissional para o ambiente escolar. Muitos são os benefícios da inclusão escolar, pois a convivência das crianças especiais com as demais crianças pode colaborar com

a promoção de aprendizagens diversas. Gabriel obteve uma melhora significativa de concentração nas atividades propostas, conseguiu estabelecer bom relacionamento com os colegas, atender às ordens , dentre outros comportamentos apresentados no decorrer do trabalho. Alguns comportamentos considerados inadequados permaneceram, contudo, os resultados foram positivos, haja vista que o período de um ano letivo é um período curto para grandes progressos de um quadro tão grave como o autismo. Os efeitos da inclusão na família também podem ser considerados positivos, pois houve um investimento maior na aprendizagem de Gabriel e um aumento de credibilidade nas potencialidades da criança. A família também foi incluída, já que pode participar das atividades oferecidas pela escola como os outros pais. A escola também se beneficiou da inclusão de Gabriel , pois a partir dessa experiência outras crianças especiais ingressaram na escola e a equipe passou a estudar teorias que embasam a Educação Especial nos grupos de formação continuada de professores.

ABSTRACT

The present study aimed to verify the effects which the inclusion in a regular school exerts over an autistic child's behavior, his school and his family environment. The work was carried out with Gabriel, (given the predominance of the syndrome among boys), a seven year-old middle class boy, the second child of a young couple with four children. His school experience in the period prior to the research had taken place mainly at special schools. The starting point of our work was marked by encounters followed by interviews with the family and with the school, as well as an evaluation of the individual per se, having the CARS (Childhood Autism Rating Scale, Schopler, Reichler e Renner, 1988) as reference. We also resorted to a check list observation record file, comprised of twenty one types of behavior, used during an entire school year and filled out by Gabriel's pedagogic counselor. The CARS scale was once again applied at the end of the school year, in order to verify the patterns of behavior that had changed since the inclusion. We assessed the communication between the school and the family by verifying six communication notepads – five of which being from the school Gabriel had attended before the research and one being from the inclusion period -, with the intention of checking not only the changes that had occurred in those groups, fostered by the inclusion, but also the outlook adopted by the members of both groups on the education of an autistic child. We consider that the study results showed that Gabriel's behavior benefited from the inclusion, which in its turn proved to be favorable to his family and to offer a professional growth opportunity to the school environment. The family was included, being allowed to participate in the activities proposed to the parents by the school. This encouraged them to

trust in Gabriel's potential and abilities, and to invest more confidently in his education. This picture proves that the effects of the inclusion can be considered positive also upon the family. As far as the school is concerned, the experience brought in more children with special needs, motivating the professionals involved in the continuing education groups to delve into the theories that support Special Education. Many are the benefits of the school inclusion, because the mentally-challenged children's socialization with other children can promote several forms of learning. Gabriel significantly improved his concentration on the proposed activities; he managed to build a good relationship with his peers, to respond to the commends, among other improvements presented in the course of the study. Notwithstanding the remaining of some patterns of behavior considered inadequate, the results were positive, taking into consideration the fact that a school year period is too short for great progress in such a serious syndrome as Autism.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	11
1.1- O TRANSTORNO AUTISTA.....	13
1.2- A FAMÍLIA DE CRIANÇAS PORTADORAS DE AUTISMO.....	21
1.3- INCLUSÃO E AMBIENTE ESCOLAR.....	26
1.4- MÉTODOS DE ATENDIMENTO AO AUTISTA.....	36
1.5-OBJETIVO.....	41
2- MÉTODO.....	42
2.1- PARTICIPANTES.....	42
2.2- LOCAL E INSTRUMENTOS.....	47
2.3- PROCEDIMENTOS GERAIS.....	49
2.4- PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS.....	53
3- RESULTADOS	
3.1- REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO SUJEITO NA SALA DE AULA.....	60
3.2- ANÁLISE DOS CADERNOS DE COMUNICAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA.....	73
3.3- O CONTEXTO FAMILIAR APÓS A INCLUSÃO.....	76
3.4- ALTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	78
4- DISCUSSÃO.....	81
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
7- ANEXOS.....	95

1 - INTRODUÇÃO

A educação de uma criança portadora de autismo representa, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da Educação . A singularidade e a insuficiência de conhecimento sobre a síndrome nos faz percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que podemos esperar de nossas intervenções . Vale a pena lembrar da recomendação de Léo Kanner, que em 1943 começou a desvendar esta síndrome, quando afirma que é necessário ter humildade e cautela diante do tema, pois para compreender o autismo, é preciso uma constante aprendizagem, uma contínua revisão sobre nossas crenças, valores e conhecimento sobre o mundo, e sobretudo, sobre nós mesmos (Baptista e Bosa, 2002).

Os objetivos principais do tratamento e da educação de uma criança com autismo são reduzir os comportamentos mal-adaptativos e promover o aprendizado, principalmente a aquisição de linguagem, do auto-cuidado e de habilidades sociais (Martins, 2003). Para tanto, faz-se necessário que seu atendimento seja o mais intensivo e precoce possível, realizada por uma equipe multidisciplinar, que inclua psiquiatra, psicólogo, neurologista, pediatra, professor, psicopedagogo, fonoaudiólogo, dentre outros. A referência a profissionais da educação no modelo de intervenção nos faz pensar na necessidade de levar as crianças com autismo até a escola, para que em ambientes inclusivos ou não, estas crianças possam se desenvolver do ponto de vista educacional . No entanto, a inclusão escolar de crianças especiais de um modo geral e dos portadores de autismo em particular, ainda caminha lentamente, provavelmente porque carregamos as marcas da história do processo de exclusão educacional . Se organizássemos hoje uma linha de tempo da inclusão no Brasil, de acordo

com os autores eleitos para a fundamentação deste trabalho, as práticas assistencialistas não estariam muito distantes dos dias atuais.

Segundo Facion (1998), foi a partir da época da Revolução Francesa que uma série de estudiosos como Pestalozzi (1777-1778), Philippe Pinel (1793) e Itard (1798) passaram a defender mais enfaticamente que as pessoas portadoras de necessidades especiais deveriam ter seus direitos e deveres garantidos e preservados. Assim, durante mais de 200 anos foi criada em todo o mundo uma quantidade significativa de instituições de saúde mental e de educação especial com o objetivo de oferecer a esta população específica, um atendimento mais adequado e mais humanizado. Segundo Mazzota (2001), a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira ocorreu somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX. Para este autor, existem dois períodos marcantes na evolução da educação especial no Brasil: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas, como a APAE por exemplo e de 1957 a 1993, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Foi a partir da década de 70 que se intensificaram as discussões sobre a educação desta população e a partir da década de 80 se iniciaram experiências mais sistematizadas com o objetivo de integrar estas pessoas ao sistema regular de ensino.

A década de 90 foi crucial na expansão das discussões no avanço da sistematização dos experimentos, inclusive com pessoas portadoras de necessidades especiais mais comprometidas e na busca de alternativas mais eficazes para atingir os objetivos propostos por

dois eventos significativos: a Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtiem, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994. Destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que ressalta a prioridade de mudança de paradigmas políticos, sociais e culturais a cerca dos que têm sido historicamente segregados pela sociedade.

1.1- O TRANSTORNO AUTISTA

É fato que ao planejarmos todo e qualquer processo educacional, é preciso levar em consideração o indivíduo que se pretende educar, e para tanto, acreditamos ser importante uma breve descrição do transtorno autista e de algumas características dos portadores desse transtorno. O autismo é considerado uma condição não progressiva. Todavia, existe dificuldade em estabelecer um prognóstico preciso, devido às variáveis ambientais, maturacionais e do próprio desenvolvimento do indivíduo. O portador de autismo, mesmo que consiga uma boa evolução do quadro, adquirindo independência e produtividade, carregará por toda vida características mais ou menos marcantes desta patologia. (Nunes, 2000). Acreditamos que os processos educativos possuem um papel indispensável na aquisição de comportamentos socialmente aceitáveis, na independência e na preparação para o trabalho destas pessoas.

O adjetivo autista foi introduzido pela primeira vez na Psiquiatria em 1906, para caracterizar um processo específico de pensamento de pacientes diagnosticados, por Plouller

como esquizofrênicos (Gauderer,1985 ; Nunes e Nunes, 2003) . Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler descreveu a síndrome da esquizofrenia infantil, apontando como um sintoma principal a dissociação e posteriormente descreveu essas crianças como “fora da realidade”, considerando-os como portadores de autismo (Amy, 2001). Os conceitos de autismo e psicose na criança foram elaborados e continuamente revistos por diferentes autores ao longo do tempo (Facion, 2000).

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner descreveu um grupo de onze crianças que apresentava um quadro clínico considerado raro, onde a desordem fundamental era a incapacidade para relacionamento com pessoas e situações desde o início da vida. Dentre as dificuldades apresentadas, eram observadas a ausência de movimento antecipatório, a falta de aconchego ao colo e alterações na linguagem como ecolalia, uso das palavras de maneira descontextualizada, inversão pronominal etc Distúrbios na alimentação, atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudança (mesmice) e limitação da atividade espontânea também se mostravam presentes. Para este autor, essas crianças estariam apresentando uma incapacidade inata para fazer contato afetivo normal com pessoas em geral e os critérios considerados para diagnóstico do autismo infantil se resumiram ao isolamento extremo da criança a ponto de evitar estabelecer contatos afetivos e à forte insistência obsessiva na preservação da mesmice.

Há uma grande diversidade de enfoques que tentam explicar o autismo e provavelmente esta pode ser uma das causas da imprecisão de seu conceito. Há uma alternância entre as explicações de cunho afetivo/social e cognitivo. Pode-se dizer que hoje há o predomínio dos enfoques cognitivistas e desenvolvimentistas, enfatizando o aspecto afetivo-social. Sob a visão cognitivista, os prejuízos podem estar presentes em várias áreas da mente.

Anteriormente, essa corrente acreditava que o módulo mais afetado era o da linguagem e hoje acredita-se que é o módulo responsável pela teoria da mente, que é a capacidade de compreender comportamentos subjetivos e interpretar as atitudes de seus pares. Já para a visão desenvolvimentista, a origem do autismo é biológica, ainda não definida, e como consequência, o indivíduo possui acometidas a afetividade e a capacidade de se relacionar.

Dentre os autores da vertente psicodinamicista, podem-se destacar aqueles que tomam a Psicanálise como eixo central de suas considerações como Melanie Klein (1981), Margareth Mahler (1983) e Frances Tustin (1975). Apesar das diferenças quanto às suas postulações teóricas acerca desta síndrome, estes autores partem do entendimento de que o autismo seria um quadro clínico que se constituiria como expressão de um quadro de psicose.

É somente a partir dos anos 70 e 80 que muitos autores começaram a deixar de conceber o autismo como um tipo específico de psicose. Para Gauderer (1997), o autismo infantil é visto como uma desordem comportamental e emocional, devido a algum tipo de comprometimento orgânico cerebral e não de origem psicogênica. Tanto Ritvo (1976) quanto Rutter (1983) enfatizaram a possibilidade de existência de déficits cognitivos no autismo.

Lorna Wing (1976), no entanto, observou que crianças que tinham comportamento autístico poderiam apresentar diferentes níveis de performance em testes de inteligência, bem como diferenças em seu padrão de comprometimentos em função da interação dos sintomas de autismo com outros distúrbios (cegueira, surdez, paralisia cerebral, dentre outros). Alguns anos mais tarde, Wing e Gould (1979) realizaram um estudo de natureza epidemiológica o qual revelou que as características consideradas típicas do autismo formavam uma tríade:

severo prejuízo social, severas dificuldades nas comunicações tanto verbais quanto não-verbais e ausência de atividades imaginativas como o brincar de faz-de-conta, as quais são substituídas pelos comportamentos repetitivos.

Uma contribuição teórica bastante importante realizada por Wing (1988) foi a de chamar a atenção para o fato de ser o autismo uma desordem que, por envolver um prejuízo intrínseco relativo ao desenvolvimento de engajamento na interação social recíproca tanto isoladamente quanto associado a prejuízos de outras funções psicológicas, pressupõe a idéia do que a autora chama de *continuum* ou *spectrum*.

Os anos 90, por sua vez, têm sido marcados por alguns questionamentos científicos importantes os quais buscam esclarecer se o autismo estaria relacionado apenas a déficits afetivo-sociais ou implicaria também na presença de déficits cognitivos.

É neste contexto que começaram a ser desenvolvidas as primeiras teorias cognitivas para o autismo, as quais inicialmente foram propostas por Frith (1984) e Baron-Cohen e colaboradores (1985). Leslie (1987) afirma que o cerne do quadro autístico é a meta-representação simbólica; Frith e Happé (1994) consideram-no uma alteração cognitiva relacionada a processamentos superiores e centrais; Baron-Cohen (1993) concebe-o como dificuldade no desenvolvimento social, decorrente de problemas cognitivos; e Hobson (1995) denomina-o de “cegueira da mente”, com expressivas dificuldades para estabelecer relações subjetivas interpessoais. Mais especificamente, o autista não desenvolve a teoria da mente. A teoria da mente, inserida em modelos de desenvolvimento infantil normal, diz respeito aos processos e às estratégias que as crianças pequenas utilizam pra construir o conhecimento sobre a “mente” de outras pessoas (Assumpção, 1997).

Atualmente as definições de autismo mais comumente utilizadas para nortear um trabalho de diagnóstico partem do entendimento de que este é uma síndrome de etiologia puramente orgânica. Segundo Gauderer (1977), existem três tipos de definições: a da ASA (American Society For Autism), a da Organização Mundial de Saúde, contida na CID-10 (10ª Classificação Internacional de Doenças, de 1991) e a do DSM-IV-TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2002) da Associação Americana de Psiquiatria.

O autismo é visto como uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Para Peteers (1998), acreditava-se que 5 em cada 10.000 pessoas eram autistas, mas pesquisas epidemiológicas recentes, usando o critério DSM III-R, identificaram o dobro deste número, ou seja, 10 em cada 10.000. Se for utilizada a definição educacional do autismo, há 20 em cada 10.000 pessoas. A síndrome é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica ou social. Não se conseguiu até agora demonstrar nenhuma etiologia psicológica. Os sintomas que normalmente, são causados por disfunções físicas do cérebro. Os sinais podem ser verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo são os seguintes :

1- Distúrbios no ritmo de inteligência de habilidades físicas, sociais e lingüísticas.

O autismo pode vir acompanhado da deficiência mental, e a presença desta é muito comum nos casos de autismo. A maioria dos autistas possui deficiência mental severa ou moderada, e muito embora nenhum tipo de classificação seja absoluto, este atributo deve ser levado em consideração para a organização de programas educacionais realísticos, afim de se

planejar o nível de independência, de ampliação da comunicação e do convívio social, dentre outras aprendizagens. Ao contrário das pessoas com retardo mental, pessoas com autismo têm uma desvantagem baseada em uma desordem do desenvolvimento que resulta em um estilo cognitivo diferente. O autismo pode ocorrer em qualquer nível intelectual genérico, desde retardo mental severo até QI normal ou supernormal (Nilsson, 2003). Para alguns autores, as pessoas com autismo e inteligência normal são classificadas como portadoras da síndrome de Asperger.

2) Reações anormais às sensações.

As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo.

3) Fala ou linguagem ausentes ou atrasados.

Ritmo imaturo da fala, compreensão restrita de idéias. Uso de palavras sem associação com o significado; O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não-verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática. Além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social apropriados ao nível de desenvolvimento. Quando a fala chega a se desenvolver, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais. As estruturas gramaticais são freqüentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem metafórica.

4) Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas.

Os movimentos corporais estereotipados envolvem as mãos ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo). Anormalidades da postura (por ex., caminhar nas pontas dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais) podem estar presentes. Esses indivíduos apresentam uma preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver uma fascinação com o movimento em geral (por ex., as rodinhas dos brinquedos em movimento, o abrir e fechar de portas, ventiladores ou outros objetos com movimento sem a compreensão destes atos ou finalidades. (Gauderer, 1997)

Já de acordo com a 10ª Classificação Internacional de Doenças (CID-10) de 1991, o autismo recebe a classificação F84-0, sendo considerado como um Transtorno Invasivos do Desenvolvimento anormal e comprometido, manifesto antes dos 3 anos de idade. O funcionamento anormal das habilidades da criança estaria relacionado a três áreas: interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo.

O DSM-IV-TR, por sua vez, apresenta um critério mais detalhado para diagnóstico do autismo, o qual exige a presença das seguintes condições: 1) Para que uma criança seja diagnosticada como autista é necessário que a mesma apresente sintomas que se enquadrem em pelo menos seis (ou mais itens) que avaliam comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, comunicação e padrões de comportamento, interesse ou atividades estereotipadas; 2) É preciso que seja identificado um atraso ou funcionamento anormal nas

áreas de interação social, linguagem com fins de comunicação social e jogos simbólicos antes dos três anos de idade; 3) Apesar de ser reconhecido que o autismo pode ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento cerebral, tais como a Síndrome de Down ou a epilepsia, é necessário distinguí-lo da Síndrome de Rett ou do Distúrbio Desintegrativo da Infância.

Existem formas mais graves onde crianças com autismo podem apresentar comportamento destrutivo, auto-agressão e forte resistência a mudanças. Há ainda crianças com níveis de inteligência mais preservados, onde é possível observar determinadas habilidades bastante desenvolvidas as quais podem constituir verdadeiros talentos relacionados à sensibilidade musical, habilidades matemáticas, memorização, desenhos e pinturas, dentre outros.

(DSMIV-TR, 2002 pág 64-65)

O autismo já não é classificado como doença mental ou psicose como foi no passado, até a década de 70. A utilização do termo doença mental implica que a primeira forma de tratamento é psiquiátrica e a educação teria nesse caso, um papel secundário. Quando denominamos o autismo como uma desordem aguda do desenvolvimento, a educação é a primeira prioridade para o tratamento, somente em circunstâncias excepcionais, o tratamento psiquiátrico também é necessário (Peteers, 1998).

A classificação francesa mantém o autismo dentro de uma perspectiva psiquiátrica da psicose infantil, enquanto a internacional e a americana tratam como “distúrbios invasivos do desenvolvimento” (Amy, 2001).

O quadro é complexo e desafiador para os educadores que se interessam pelo tema, e apesar dos processos educacionais não produzirem resultados satisfatórios quando ocorrem de forma solitária, sem eles é muito difícil alcançar progressos no desenvolvimento da criança portadora de autismo. Mesmo diante de tanta complexidade, há muitas razões para promover a inclusão dessas crianças. Razões que passam pela evolução de nossas concepções a cerca da deficiência, apoiadas em vários documentos legais e pela importância das práticas pedagógicas.

1.2 - A FAMÍLIA DA CRIANÇA PORTADORA DE AUTISMO

Um processo de inclusão escolar consciente e responsável não acontece somente no âmbito escolar e deve seguir alguns critérios. A família do indivíduo portador de autismo possui um papel decisivo no sucesso da inclusão. Sabemos que se tratam de famílias que experimentam dores psíquicas em diversas fases da vida, desde o momento da notícia da deficiência e durante as fases do desenvolvimento, quando a comparação com demais crianças é frequente.

Para Glat (2002), por mais harmônica que seja uma família, essa crise é inevitável. O nascimento de um filho com algum tipo de deficiência ou doença, ou o aparecimento de

alguma condição excepcional, significa uma destruição de todos os sonhos e expectativas que haviam sido gerados em função dele. Durante a gravidez, e mesmo antes, os pais sonham com aquele “filho ideal” que será bonito, saudável, inteligente, forte e superará todos os limites; aquele filho que realizará tudo que eles não conseguiram alcançar em suas próprias vidas. Além da decepção, o nascimento de um filho portador de deficiência implica em reajustamento de expectativas, planos para o futuro e a vivência de situações críticas e sentimentos difíceis de enfrentar (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998).

Passado o período de luto simbólico, a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, porque não acreditam que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o auto-cuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, esquecendo que eles não são eternos e que o portador de necessidades especiais deve se tornar o mais autônomo possível.

Os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança. Por exemplo, quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e na maioria das vezes, o resultado dessa comparação é negativo, considerando sempre o que ele não é capaz de fazer e muitas vezes, desconsiderando o quanto já evoluiu.

Especialmente nas famílias de portadores de autismo, a ausência da troca afetiva e da comunicação costuma ser a maior dificuldade. Os autistas têm dificuldades específicas para

entender vários dos sentimentos humanos. Eles aparentam não ter sentimentos, mas na verdade, esse comportamento parece ser resultante de inabilidade cognitiva (Peteers, 1998)

A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de autismo na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança. Havendo pelo menos uma forma de comunicação utilizada pela criança , outras podem ser desenvolvidas (Peteers, 1998) . “A família se constitui, portanto, o fator determinante para a detonação e manutenção- ou, ao contrário, para o impedimento do processo de integração” (Glat, 2003, p.46)

A inclusão escolar da criança portadora de autismo pode trazer alterações no seio familiar, na medida em que a criança está freqüentando mais um grupo social e tendo a oportunidade de conviver com outras crianças. Os pais, por sua vez, passam a conviver com outros pais nesse novo universo, e a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos. Os prognósticos quanto ao futuro do filho autista podem ficar menos obscuro e a idéia que o filho nada pode realizar pode ser substituída por esperanças conscientes e investimentos no desenvolvimento da criança. A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar e que, de certa forma, trabalha a unidade da coletividade. Ela favorece uma certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo, oportunidades de comportamentos normalizantes.

Martins (2003) nos alerta para a controvérsia do termo normalizante, ao ressaltar que a integração foi um dos princípios da Educação Especial, sendo percebida como uma intenção de normalização, de cura. Quando se propõe a inclusão dos portadores de necessidades especiais deve-se respeitar as características de sua natureza, visando à aquisição de comportamentos sociais aceitáveis, porém, respeitando as necessidades especiais de cada educando, e sobretudo, trazendo os pais para um comportamento mais realístico possível, evitando a fantasia da cura, tão presente em pais de crianças especiais .

Os pais freqüentemente têm a perspectiva de longo prazo; preocupam-se com o que será de seu filho ou filha com dificuldades quando adultos, pois o processo de aprendizagem das crianças com autismo por vezes é lento, e por isso é muito importante eleger as melhores prioridades em colaboração entre pais e a equipe que atende a criança (Nilsson, 2003). Além de eleger o que pode compor o currículo das crianças com autismo, é preciso conscientizar os familiares sobre os malefícios da infantilização e dos benefícios do aprendizado da independência a fim de se desenvolver ao máximo as potencialidades do sujeito com autismo. Os pais precisam lembrar da realidade dura, mas imutável, de que não são eternos. Precisam outorgar os cuidados de seu filho especial a algum familiar ou pessoa de sua convivência que se disponha, mas também preparar o seu filho para a vida independente, com comportamentos socialmente aceitos. Reconhecer as características positivas dos filhos, reconhecer o seu valor, suas potencialidades, sua individualidade e sua capacidade criativa, pode representar a maior dádiva que os pais podem dar aos filhos (Glat, 2003).

Aiello (2003) constatou que há por vezes uma relação conflituosa entre profissionais da escola e familiares. Enquanto os familiares se queixam da duração e dos horários das

reuniões de pais, da falta de transporte e do uso de uma linguagem técnica por parte dos profissionais, provocando nos pais um sentimento de inferioridade e conseqüentemente o afastamento da escola, os profissionais também apresentam queixas a respeito dos familiares, tais como a apatia ou indiferença pelo desenvolvimento dos filhos, a falta de tempo, a falta de compreensão das necessidades da escola e do sistema escolar, bem como a ausência nas reuniões e o não reconhecimento do trabalho realizado pela escola em benefício de seus filhos.

É muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções educacionais das crianças portadoras de autismo, especialmente pela peculiaridade da forma de comunicação dos portadores dessa síndrome. A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2003) e o envolvimento entre as duas partes asseguraria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta. De maneira geral, os pais tem críticas a fazer em relação às escolas que não atendem de forma ampla, às suas expectativas, no entanto, a maioria dos familiares considera que a escola é um locus privilegiado para o desenvolvimento global dos filhos (Glat, 2003).

A escola também pode colaborar dando sugestões aos familiares de como estes podem agir em casa, de maneira que se tornem co-autores do processo de inclusão de seus filhos. Muitas vezes as estratégias educacionais que são desenvolvidas em sala de aula não tem uma continuidade dentro de casa. É comum por exemplo, a escola não permitir o uso de fraldas e incentivar que a criança utilize o banheiro quando necessário, mas em casa o uso das fraldas continuar existindo.

Constatamos enfim, que quando uma criança portadora de autismo é incluída na escola regular, sua família também o é. Com efeito, é provável que antes da inclusão escolar a convivência com os pais de outras crianças, o planejamento de visitas de coleguinhas na casa da criança e a frequência a festinhas de aniversário dos colegas de sala eram possibilidades muito distantes para essas famílias. Segundo Souza (1998, citado por Mendes, Ferreira e Nunes, 2003)), “as atividades dos indivíduos portadores de deficiência mental se resumem à casa-escola-casa (...) Essa restrição deve-se a várias dificuldades, tais como falta de tempo dos pais para se dedicarem às atividades de lazer com os filhos, falta de opção de lazer adequados e dificuldade financeira” (p.135) . O comportamento dos pais com filhos autistas não difere muito deste, especialmente pela dificuldade de interação social que essas crianças apresentam.

1.3 - INCLUSÃO E AMBIENTE ESCOLAR

O objetivo da educação especial é o de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar completa atividades e participação plena na sociedade (Nilsson, 2003) Os estudos mais contemporâneos em Educação Especial apontam para a educação inclusiva e sem dúvida, tanto do ponto de vista legal quanto dos princípios educacionais, temos muitas razões para pensar desta forma. As práticas inclusivas representam uma evolução de nossas idéias a cerca da Educação Especial.

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre com a conotação de que inclusão e integração escolar seriam sinônimos. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo, significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer. A cidadania do portador de necessidades especiais é um caminho recente e que evolui timidamente, pois toma corpo somente na década de 90 com o movimento de “Educação para todos”, apesar de ter início em forma de diretrizes políticas, pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Santos, 2001). A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa sem dúvida, um grande marco no processo de inclusão social da pessoa portadora de necessidades especiais. Ainda que não seja um documento especificamente destinado à Educação Especial, este favorece indiretamente o movimento de inclusão social do portador de necessidades educativas especiais, pois propõe a igualdade entre os homens e o direito à educação a todos os indivíduos.

A inclusão educacional trata do direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares. As tendências mais recentes dos sistemas de ensino são:

- integração/inclusão do aluno com necessidades especiais preferencialmente no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- expansão da oferta dos cursos de formação/ especialização pelas universidades e escolas normais.

Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar a cerca da deficiência. Implica em quebra de paradigmas, em reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual, o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades . A concepção da Educação Especial como serviço segrega e cria dois sistemas separados de educação: o regular e o especial, eliminando todas as vantagens que a convivência com a diversidade pode nos oferecer.

O oferecimento da Educação Especial como um serviço, de maneira segregada, cujo objetivo era a educação de pessoas portadoras de deficiência, normalmente era realizado em ambiente especializado e com características de tratamento, implicando na existência de dois sistemas de educação paralelos: o regular e o especial (Santos, 2001).

A denúncia da existência de alunos segregados em classes inclusivas é muito freqüente. Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados. A questão que podemos e devemos levantar é se a escola representa para a criança especial, um espaço significativo de aprendizagem, e sendo a resposta positiva, podemos então afirmar que desenvolvemos práticas inclusivas.

Ao tocar no aspecto das práticas inclusivas, é necessário comentar a importância que a formação do professor que atuará nas classes inclusivas tem no sucesso da inclusão. Até recentemente, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais ou não que envolviam a Educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada. As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados.

Para Bueno (1999), é necessário capacitar dois tipos de professores: professores do ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

**“Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características”
(Bueno, 1999, p. 162).**

A prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade. Em função do tema da diversidade, as práticas pedagógicas têm caminhado no sentido da pedagogia das diferenças (Mendes, 2002).

Ilustraremos aqui a concepção de inclusão no seu sentido amplo, através da Declaração de Salamanca:

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade” (Declaração de Salamanca, 1994 ,p. 61)

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos que renova o direito à educação para todos , independentemente das diferenças

individuais. Em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades, é enfatizada a responsabilidade do Estado na Educação das pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Mas é na Declaração de Salamanca, em 1994, que encontramos o movimento de inclusão do portador de necessidades especiais tomando corpo e provocando discussões importantes. Esta Declaração propõe que governos e organizações sejam guiados pelo espírito de suas propostas e recomendações e que desta forma, cada criança possa ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Propõe ainda que os sistemas educativos implementados possuam a devida diversidade, a fim de que cada criança ou jovem tenha acesso às escolas regulares.

Historicamente, a fundação de instituições e de escolas que possam atender os portadores de necessidades especiais tem sido realizada através de movimentos isolados, seja pelos familiares destes ou pelos próprios portadores de deficiência. Observa-se uma certa ausência de políticas públicas *eficazes*, que possam garantir um real movimento de inclusão social. Em contrapartida, a defesa dos direitos dos portadores de necessidades especiais tem sido vista em movimentos isolados, promovidos por pequenos grupos e somente depois, integrados às políticas sociais (Mazzota, 2001).

Paralelamente ao movimento de inclusão, procurou-se identificar a capacidade de aprendizagem acadêmica das crianças portadoras de necessidades especiais, assim como o processo grupal ou individual de adaptação a um meio social mais natural, a escola por exemplo.

Na história da Educação Especial é possível observar dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas não só com relação à aceitação e à forma da compreensão dos fenômenos de comportamentos manifestos pelas crianças especiais, como também na falta de infra-estrutura material e de pessoal qualificado para uma orientação e supervisão adequadas. A necessidade de recursos humanos devidamente capacitados para atuar em classes inclusivas implica não só o conhecimento sobre as especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar, mas também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades.

Nunes, Ferreira e Mendes (2003), ao analisarem um conjunto de 59 teses e dissertações defendidas em várias universidades, constataram a questão dos recursos humanos como um dos pontos centrais para a integração ou inclusão escolar. Bueno (1999 citado por Amaral, 2003), defende que nada justifica o fim da Educação Especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber crianças com necessidades especiais. De fato, não há como incluir crianças especiais no ensino regular, sem apoio especializado que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali envolvido.

Nunes Sobrinho (2003) considera necessárias pesquisas que tratem da definição do perfil profissiográfico do educador especial, pois é essencial que o aluno com necessidades especiais seja acompanhado, no seu processo ensino-aprendizagem por professores devidamente preparados tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto psicológico/emocional (Lima e Ramos, 2003).

Para Martins (2003, p. 23) , “ a educação destinada às pessoas com deficiência foi realizada, tradicionalmente, de forma separada daquela dirigida aos alunos considerados normais (...) formaram-se , então, dois sistemas separados: o regular e o especial, envolvendo pressupostos político-educacionais específicos, formas de administração e pessoal técnico pedagógicos...”

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir o ensino inclusivo, os professores regulares e especiais, bem como os recursos, devem aliar-se em esforço unificado e consistente (Karagiannis, Stainback e Stainback,1999)

De acordo com os princípios e fins da educação nacional, a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o que nos remete à reflexão sobre a falta de oportunidades da pessoa com necessidades especiais exercer a sua cidadania

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 203, estabelece que “ A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição a seguridade social”. Mais adiante, acrescenta: “ (...) a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de

deficiência e a promoção de sua integração comunitária”. É importante esclarecer que a referência a esse artigo se justifica para enfatizar a responsabilidade do Estado no que diz respeito à assistência ao indivíduo que necessita, longe de desejar sugerir uma prática assistencialista, tão presente na história de nossas práticas educativas.

O art. 208 da mesma Constituição, ressalta que o “ dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de , dentre outros (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A forma como a Educação Especial está expressa nas Leis de Diretrizes e Bases formuladas ao longo dos anos traduz o tratamento dado a esta pela sociedade e interfere na distribuição de verbas, na divisão de recursos e em especial nas ações educativas. Se a Educação Especial fará do sistema geral de educação ou se estará à margem deste, deve fazer parte das definições das diretrizes da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que atualmente estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, normatiza a Educação Especial através dos artigos abaixo relacionados:

- Art. 4º, III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, será feito preferencialmente na rede regular de ensino.

- Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.

É preciso ter claro que para a conquista do processo de inclusão de qualidade, algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessárias. Seriam elas: adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização da terminalidade do ensino para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude das necessidades especiais, a especialização dos professores e a preparação para o trabalho, visando à efetivação da cidadania do portador de necessidades especiais.

A escola, por sua vez, para promover a inclusão deve eliminar barreiras que vão além das arquitetônicas, mas principalmente as atitudinais. São necessárias algumas adaptações de grande e pequeno portes, tais como a adaptação curricular, a adaptação do sistema de avaliação da aprendizagem, de materiais e equipamentos, a preparação dos recursos humanos e a preparação dos alunos e pais de alunos que receberão o portador de necessidades especiais. Sem as devidas adaptações, um processo de inclusão pode ser mais segregador que a exclusão declarada, pois entendemos que a inclusão não pode se restringir à convivência social, mas deve zelar pela aprendizagem da criança com necessidades especiais. O atendimento educacional a crianças e jovens portadoras de autismo tem sido realizado, em nosso país, em

escolas especiais ou ainda em clínicas-escolas, provavelmente porque educar uma criança autista ainda se constitui em um grande desafio em função das características desta população. Uma desordem aguda do desenvolvimento requer tratamento especializado para o autista por toda a sua vida .

1.4 - MÉTODOS DE ATENDIMENTO AO AUTISTA

As contribuições mais utilizadas no processo de educação de crianças autistas são o método montessoriano, o método TEACCH, e ainda o currículo funcional. O método de Maria Montessori trouxe suporte pedagógico a crianças autistas . Desde 1906, Maria Montessori mostrou a importância da observação e da avaliação na perspectiva de uma pedagogia muito individualizada. Para a autora, os educadores tinham três tarefas: reconhecer as capacidades da criança, mostrar-lhe algo que ela tivesse interesse e que pudesse aprender a imitar e propor a autonomia, evitando interferir nos movimentos da criança. Maria Montessori rejeitava a idéia de recompensas e castigos e acreditava que os autistas sentiam profundamente o estado do outro e poderiam encontrar a si mesmas, através de uma comunicação mesmo inconsciente, o prazer do sucesso. Para Francês Tustin, a abordagem educativa de Maria Montessori era eficaz por sua

simplicidade, o rigor de seu material e a proposição que era feita para os educadores. Maria Montessori percebeu que a criança tem necessidade de um universo do seu tamanho, como por exemplo o mobiliário e estes devem estar relacionados com a realidade cotidiana. Acreditava também que crianças com prejuízos severos no desenvolvimento podem assimilar aprendizados abstratos desde que lhes seja proposto um material concreto e progressivo. O método TEACCH foi criado por Eric Shopler (1966) que refutava a hipótese do autismo ser uma patologia adquirida no contexto relacional. O autor elaborou estratégias educativas que permitiam aos pais dos autistas aplicar-lhes as técnicas quando faltasse acolhimento em instituições para seus filhos. As estratégias tratam essencialmente sobre a dinâmica da interação, a perspectiva desenvolvimentista, a relatividade das aquisições e as prioridades de aprendizagem de um dado contexto. As qualidades do método TEACCH residem na compreensão das técnicas operacionais de trabalho individualizado, grande rigor de enquadramento, objetivos a curto prazo, observação e avaliação contínuas e material adaptado. A comunicação oral, em geral, ausente no autista é substituída pelo uso de pictogramas. O TEACCH exige uma constante coordenação/supervisão dos pais e professores envolvidos com a sua aplicação, pois deve ser modificado a cada nova aquisição de comportamento. Para Peteers (1998) o termo “programa” é mal utilizado, pois não existe um livro que possa ser comprado e simplesmente utilizado, pois seria uma restrição aos princípios da individualização importantes para o tratamento do autista. O autor acrescenta que ao assumir o TEACCH como modelo, estamos advogando a continuidade de instituições especializadas em autismo, independentemente da idade e dos níveis de inteligência. O currículo funcional visa o ensino de habilidades funcionais e o desenvolvimento das competências do educando com necessidades educativas especiais, que possam colaborar para a sua independência e inserção social futura do indivíduo. O ensino é contemplado de forma próxima das condições naturais e

normalizantes. O currículo funcional tem por objetivo principal ensinar pessoas portadoras de necessidades educativas especiais da forma mais funcional possível, levando em consideração suas características individuais e considerando o potencial de cada um. Os conteúdos trabalhados não podem ser desconectados da realidade.

Peteers (1998) questiona se as classes mistas seriam apropriadas ou não para os autistas e informa que os conceitos de classe especial e mista tem mudado radicalmente ao longo dos últimos anos, pois até dez anos atrás, encontrávamos crianças autistas em classes estruturadas para retardados mentais não autistas, e isso era considerado uma classe mista. Para este autor, uma classe especial preparada para as crianças autistas pode fazer com que elas se sintam bem mais seguras, pois as crianças autistas aprendem melhor quando a proposta educacional é adaptada à sua deficiência.

A frequência de crianças portadoras de autismo em escolas regulares pode ser questionada em sua validade haja vista as limitações que o quadro autístico estabelecem para as aprendizagens escolares. No entanto, estudos atuais de inteligência enfatizam igualmente três componentes: inteligência acadêmica, inteligência prática e inteligência social (Nilsson, 2003). Do ponto de vista piagetiano, as pessoas com retardo mental ou deficiências intelectuais seguem os mesmos passos de desenvolvimento que são observados em crianças normais. O desenvolvimento intelectual é atrasado, e em geral, o nível de abstração nunca atinge a normalidade, e para o diagnóstico funcional é valioso observar em que áreas funcionais se encontram as suas dificuldades e suas capacidades (Nilsson, 2003). É

exatamente nas capacidades e potencialidades observadas que podemos centrar o início dos programas educativos para as crianças portadoras de autismo.

Advoga-se na Educação Especial que é mais eficaz usar os pontos fortes do desenvolvimento da criança para superar suas dificuldades de aprendizagem. Construir forte autoconfiança é sempre um ponto inicial necessário. Educação especial não envolve seguir somente somente aprender os currículos tradicionais da escola, pois este estudantes freqüentemente precisam aprender atividades práticas e sociais, além da autoconfiança. A intenção da educação especial é mais vasta do que apenas o currículo acadêmico (Nilsson, 2003).(Staimback e Staimback,1999) recomendam que as escolas com propostas inclusivas concentrem-se nas potencialidades, nos interesses e nas necessidades dos alunos, ao desenvolver o currículo básico.

Os benefícios da educação inclusiva para os autistas não se resumem ao próprio sujeito incluído. Há benefícios para os colegas que apresentam um quadro de normalidade. Atitudes positivas com relação aos alunos com deficiência desenvolvem-se quando são proporcionadas orientação e direção por parte dos adultos em ambientes integrados (*apud*_Forest, 1987a, 1987b; Johnson& Johnson, 1984; Karagiannis, 1988; Karagiannis &Cartwright, 1990; Stainback & Stainback, 1988; Strully, 1986, 1987).

Os benefícios da classe inclusiva também podem ser estendidos aos professores, uma vez que estes precisam desenvolver a atualização de suas habilidades. “As feições da escola estão mudando em tempos de transformações sociais e professores precisam adquirir novas

habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes” (Schlosser, 1992, p.242) .

Por todo o exposto, o movimento de inclusão no Brasil ainda é recente. Com efeito, ao final da década de 1970 e no início da década de 1980, muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos em tempo parcial no turno das aulas, mas as tentativas para resistir ao ensino inclusivo ainda são evidentes. Nos Estados Unidos, alguns intelectuais e pesquisadores têm argumentado contra o movimento de inclusão (*apud* Fuchs&Fuchs, 1994; Kauffman,1993; Kauffman, Gerber &Semmel, 1988; Lieberman, 1988) e alguns estados tornaram mais rígida a licença dos professores tendo por base a categorização da deficiência, e algumas organizações e estados têm proposto o restabelecimento de escolas especiais para alunos com deficiência (Saimback &e Staimback, 1999, 1992). No Brasil, as experiências de educação inclusiva com crianças portadoras de autismo ainda são muito tímidas.

É fato que a inclusão deve ser avaliada em seu custo-benefício para o aluno em questão. Não podemos perder de vista que “ a inclusão é um processo permanente e contínuo” (Santos, 2003, p.21), pois a inclusão sempre deve visar a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e não simplesmente o convívio social, habilidade que a criança pode adquirir em muitos espaços e não necessariamente na escola

1.5- OBJETIVO

O objetivo desse estudo foi investigar a inclusão escolar de crianças portadoras de autismo . Mais especificamente investigou-se durante o período de um ano letivo os efeitos da inclusão de uma criança com autismo em uma escola regular em três dimensões: no repertório de comportamentos do aluno, nas práticas pedagógicas e na vida familiar.

2- MÉTODO

2.1- PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com uma criança autista do sexo masculino, seus pais e profissionais da escola. A escolha de nosso sujeito se ocorreu dada a predominância da síndrome em meninos, ou seja, para cada cinco casos de crianças portadoras de autismo, quatro são meninos. Foi sujeito deste trabalho Gabriel¹, de sete anos, oriundo de família, que classe média e antes freqüentava uma escola especial situada em bairro nobre do município do Rio de Janeiro, onde também recebia atendimentos clínico-terapêuticos, tais como Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional, além de natação. Gabriel freqüentava a escola em horário integral e convivia com mais cinco crianças com condições muito semelhantes às suas. Gabriel sempre freqüentou espaços escolares e mudou diversas vezes de escola, pois sua família estava sempre à procura de uma instituição de ensino que pudesse estimular ao máximo as sua potencialidades. Suas experiências escolares se deram basicamente em instituições especiais até o início da pesquisa.

Gabriel nasceu de parto cesariano, tendo sua mãe completado a gestação normalmente e tendo passado muito bem durante toda a gravidez. Gabriel é o segundo dos quatro filhos do jovem casal. É uma criança agitada e faz uso de medicamentos para controlar a hiperatividade. Não possui linguagem oral funcional, comunica-se através de sons e gestos.

¹ Nome fictício

Compreende o que se diz e atende a maioria das solicitações da família. Reconhece a autoridade do pai e muda o seu comportamento pelo simples fato da mãe dizer o pai está chegando, ou vai chamá-lo para ver o que Gabriel está fazendo de errado. Gabriel possui algumas estereotípias, uma delas é o som (ííííí.....) que ele sempre emite quando está muito agitado. Demonstra prazer em brincar com seu irmão menor, ainda que as brincadeiras durem pouquíssimo tempo, pois ele não consegue se concentrar.

O diagnóstico de autismo infantil foi definido quando ele tinha três anos de idade. Gabriel teve alergia ao leite materno e ao leite de vaca. Depois de algumas infecções intestinais, sua pediatra prescreveu o leite de cabra como forma de alimentação e nessa época, este tipo de leite era bastante raro nos supermercados, dificultando ainda mais a vida da família. Gabriel foi um filho bastante desejado, pois na primeira gravidez da mãe, os pais desejavam muito que fosse um menino, no entanto, nasceu uma menina, sua irmã mais velha. O casal decidiu planejar uma nova gravidez para que dessa vez viesse um menino, como de fato aconteceu.

Na triagem inicial, foram elencados os comportamentos que seriam foco de observação através da utilização da Escala CARS (anexo 2) que deu origem a ficha que foi utilizada para observar Gabriel na escola (anexo1). Gabriel demonstrou que atendia relativamente bem as solicitações familiares, apresentava resistência para participar de algumas atividades e brincadeiras propostas, resistência a mudanças de rotinas, utilização de pessoas como ferramentas, hiperatividade acentuada, dificuldade em manter contato visual com as pessoas a sua volta, fixação em objetos giratórios, muito interesse por estímulos

auditivos e visuais e comportamento estereotipados, além de mostrar-se algumas vezes arredio e indiferente nas observações realizadas.

Os comportamentos que Gabriel já não apresentava antes de sua inclusão foram medos infundados, dificuldades para brincar ou se relacionar com outras crianças, apego inapropriado a objetos, gosto por girar objetos, agressividade, comportamento destrutivo, interesse por brincar co água, auto- agressão e hetero- agressão.

Os pais de Gabriel são de classe média e moram em bairro nobre do Rio de Janeiro. Na ocasião do início da pesquisa, a família era formada por Gabriel, seu pais, uma irmã mais dois anos e meio velha e um bebê de 9 meses. No decorrer do ano de 2002, o casal teve mais um bebê, um outro menino.

O pai trabalha com transportes, tem 40 anos de idade e a mãe, tem 38 anos de idade, é formada em Comunicação Social, mas abdicou da carreira para dedicar-se aos filhos, especialmente a Gabriel. Durante uma das entrevistas, relatou que possui um grande desejo de desenvolver um estudo sobre autismo, já que Gabriel foi e tem sido uma grande escola para ela.

O casal não mede esforços em busca do desenvolvimento do menino e há uma distribuição harmônica de cuidados e autoridade. Além dos pais, os avós colaboram bastante com a educação de Gabriel, freqüentando a sua casa, levando o menino até a pracinha para brincar e seguindo as regras de conduta traçadas pelos pais de Gabriel, quando precisam

intervir. Como grande parte das famílias que possuem filhos autistas, a mãe de Gabriel relata a dificuldade que o casal teve para chegar ao diagnóstico do autismo de seu filho e então poder percorrer objetivamente um caminho produtivo para o seu desenvolvimento.

A mãe relata que Gabriel chorava muito no berço, dias sem parar, levando a família ao desespero. Conta que certo dia, quando Gabriel tinha seis meses, o pai segurou o bebê pelos braços e elevou-o acima de seus ombros, perguntando em tom alto e desesperado; - *Meu Deus, o que é que esse menino tem que não para de chorar?? Esse menino é autista?!!!* A mãe afirma que essa cena tocou-lhe e até hoje ela não consegue esquecê-la, pois mais tarde, o diagnóstico se confirmou. O primeiro diagnóstico ocorreu quando Gabriel possuía 1 ano e 8 meses, mas a família preferiu não considerá-lo como definitivo e todos os membros, tios, avós, reuniram-se para financiar diagnósticos em hospitais do exterior, com geneticista renomados. A mãe afirma que o diagnóstico definitivo ocorreu por volta dos três anos e a notícia caiu sobre a família como uma bomba e que ela entrou em profunda depressão, necessitando inclusive ser alimentada pelo marido.

Gabriel foi matriculado na Escola Educar², uma escola particular em área nobre da cidade do Rio de Janeiro. A Escola Educar pode ser assim descrita: Cada segmento possui uma coordenação, um setor psicopedagógico e uma orientação pedagógica, encarregados de acompanhar o cotidiano escolar, assegurando seu funcionamento, e o atendimento a alunos, pais e professores. Todo o corpo docente possui nível superior e pós-graduação lato sensu concluída ou em andamento e mantém seus conhecimentos atualizados freqüentando reuniões semanais com a orientação pedagógica, além de cursos, palestras,

² Nome fictício

seminários e jornadas pedagógicas, oferecidos pelo centro de estudos da própria escola. Os professores possuem faixa etária entre 25 e 40 anos.

A escola possui como princípios pedagógicos a crença de que a educação escolar possibilita a ampliação da construção do pensamento, para além da acumulação do conhecimento. Acredita ainda que as competências fundamentais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade em transformação são as capacidades de compreender problemas, criar soluções, argumentar, relacionar conhecimentos e aprender permanentemente.

Pelo exposto, a escola em questão afirma que inteligência se aprende , não é um dom mensurável inteiramente determinado pela genética, pois a inteligência, na concepção desta escola, se constrói na interação do sujeito com o objeto de conhecimento, na ação, não na passividade. Além disso, a equipe acredita que todos devem estabelecer relações entre os saberes, o que permitirá constante ampliação do conhecimento.

Outra premissa defendida pela escola é a de que o conhecimento deve ser construído em grupo e o respeito ao outro é condição para o exercício da cidadania, implicando a aceitação da diversidade. Todos devem conhecer os códigos de comportamento dos diferentes grupos sociais, a fim de decidir pela adesão consciente e responsável.

2.2- LOCAL E INSTRUMENTOS

Visando a realização da pesquisa sobre a inclusão de crianças autistas em classes regulares, Gabriel foi matriculado na Escola Educar³, uma escola particular em área nobre da cidade do Rio de Janeiro. A matriz da escola Educar foi fundada em 1970 por um grupo de educadores com especialização em diversas áreas do conhecimento. Localiza-se na zona sul do Rio de Janeiro. A filial, situada no bairro da Barra da Tijuca, foi a escola que recebeu o nosso sujeito. Abrange os segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A turma freqüentada por nosso sujeito era composta por 18 crianças com faixa etária de 4 a 6 anos. A escola possui salas amplas e com visibilidade entre os cômodos, pois suas paredes são de vidro e uma grande área livre para recreio e aulas de Educação Física. Além da professora regente a escola trabalha com o auxílio de estagiárias, e no caso da turma de Gabriel, havia ainda a presença da acompanhante pedagógica que participou da pesquisa.

O sujeito possuía laudo confirmando o autismo infantil, no entanto, para o delineamento das características do transtorno autista aplicamos a *Escala Childhood Autism Rating Scale* (Schopler, Reichler e Renner, 1988).

Para acompanhamento do desenvolvimento do sujeito Gabriel na escola regular, foi elaborada uma ficha de observação comportamentos, composta por 21 itens (anexo1). A

³ Nome fictício

ficha foi elaborada a partir da aplicação da Escala CARS. Foram verificados os comportamentos do quadro autista que Gabriel possuía na ocasião da triagem e os que ele demonstrava com mais frequência e posteriormente a ficha foi organizada. Alguns comportamentos que ele não havia apresentado também foram mantidos a fim de verificar se no contexto escolar eles se apresentariam, como por exemplo, os medos infundados.

Além disso, utilizamos formulários que permitiram analisar o ambiente escolar, com itens sobre o espaço físico, características da equipe pedagógica e administrativa, proposta pedagógica etc, entrevista com a escola, questionário de anamnese e entrevista com os familiares dos sujeitos e como já mencionado, formulário de registro de acompanhamento da rotina do sujeitos incluídos preenchidos pelo acompanhante pedagógica . Todos os formulários utilizados encontram-se em anexo.

Também foram analisados seis cadernos usados pela escola para a comunicação entre a família e dois relatórios avaliativos. Dos seis cadernos fornecidos pela família de Gabriel, cinco eram da escola especial que Gabriel frequentava antes da pesquisa e um da Escola Educar, escola que participou do processo de inclusão do menino. Ao todo foram analisadas 243 comunicações, sendo 132 da família e 111 das escolas, no período de fevereiro de 2001 a novembro de 2002. Os relatórios avaliativos foram elaborados pela Escola Educar e descrevem o desenvolvimento da criança durante o ano letivo de 2002, ano em que se deu a inclusão de Gabriel e foram igualmente analisados. Para a análise dos cadernos e dos relatórios, utilizamos o método de pesquisa a análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Para conhecer a dinâmica de cada família a partir do nascimento de seus filhos autistas, de que maneira o comportamento de cada uma das famílias colaborou com o processo de inclusão dos filhos e as alterações que a inclusão escolar teria provocado no ambiente familiar, foram feitas entrevistas de anamnese antes e depois do período de inclusão delimitado pela pesquisa.

As observações foram feitas nas dependências da escola e como forma de registro foi adotada uma ficha de acompanhamento (em anexo) expectativas da unidade escolar antes e depois da inclusão do sujeito Gabriel.

2.3- PROCEDIMENTOS GERAIS

Quando iniciamos a busca pela família que desejasse a inclusão de seus filhos em escola regular, consultamos postos de saúde, cadastros de secretarias de educação e fizemos contatos com famílias de crianças autistas através da indicação de colegas da área de Educação e Saúde. Para nossa surpresa, muitas famílias recusaram-se a participar da pesquisa, muito embora acreditassem na importância da mesma. A recusa se dava, na maioria dos casos, devido às experiências desagradáveis anteriores com a matrícula de seu filhos em classes e escolas regulares, e porque não dizer, algumas desastrosas. Os relatos variavam desde as dificuldades de aceitação da própria escola até o relacionamento hostil com os familiares das crianças normais, que não aceitavam a convivência de seus filhos com uma criança autista, e muitas vezes, exigiam a saída deste da escola, sob pena de uma grande evasão das crianças normais. Além das dificuldades no aspecto interpessoal, as famílias relataram que todo o

esforço para levar a criança até a escola não era compensado pela aprendizagem dos seus filhos, pois a evolução das crianças era imperceptível. A dificuldade para conseguir famílias que desejassem participar da pesquisa, a princípio, foi muito grande.

Chegamos à criança que fora incluída em classe regular através do Prof. Dr. J.R. Facion, que durante a sua permanência como professor visitante na UERJ, foi procurado por algumas famílias que buscavam orientação quanto aos processos pedagógicos e terapêutico de seus filhos. Na maioria dos casos, eram famílias que já tinham tentado diversos tipos de intervenção terapêutica sem sucesso, que tinham feito uma verdadeira “peregrinação” e as soluções estavam longe de um tratamento objetivo que pudesse oferecer aprendizados significativos. Algumas chegavam com diagnósticos obscuros, imprecisos e até equivocados. Outras, com relatos de intervenções terapêuticas e pedagógicas de seriedade duvidosa. Foi dessa forma que tivemos o privilégio de participar da vida dessas famílias. Como parte dos caminhos apontados pelo Dr. Facion, foi sugerido que fizessem um contato conosco para que seus filhos participassem da pesquisa de inclusão de crianças autistas em escolas regulares. Fizemos então, um contato inicial com as famílias já apresentadas para iniciar a pesquisa. Dentre as crianças acompanhadas, elegemos Gabriel para a apresentação deste trabalho.

Foi acertado com a família de Gabriel que os contatos com as escolas desde a matrícula seriam feitos mediante a autorização da família, bem como das escolas. Não foi tão simples encontrar uma escola para o nosso sujeito. Pesquisadores e a mãe da criança fizeram contato com inúmeras escolas particulares da região, sendo negada a matrícula. As alegações eram diversas: o espaço físico não comportava uma criança especial, os pais dos

demais alunos não aceitariam, os professores não eram preparados para atuar com uma criança especial, histórias de experiências negativas anteriores com a inclusão, etc. Os argumentos confirmaram o que encontramos na literatura a acerca dos impedimentos para práticas inclusivas e reafirmam o que muitos autores consideram como condição para um processo de inclusão responsável.

Diante da dificuldade para a matrícula de Gabriel na rede particular, como era o desejo inicial da família, propusemos à mãe da criança a tentativa da Rede Municipal do Rio de Janeiro, pois afinal, a inclusão é uma das políticas da proposta pedagógica da Rede. Fizemos contato com duas Escolas Municipais que aceitaram prontamente participar da pesquisa, que para seguir corretamente os percursos burocráticos do ingresso de uma criança especial, nos encaminharam para a Coordenadoria de Educação (CRE), responsável pela região. Neste local, fomos informados que seria necessário submeter Gabriel a uma avaliação com a equipe responsável pela Educação Especial da Coordenadoria de Educação. A mãe compareceu no dia e horário marcados coma criança para a avaliação e para a nossa surpresa, a matrícula de Gabriel em classe regular foi negada. Foi aconselhado que ele freqüentasse uma classe especial , o que fugiria aos objetivos desta pesquisa.

As buscas por uma escola regular continuaram até que a mãe de Gabriel recebeu através de uma pessoa de seu conhecimento, a indicação da Escola Educar⁴, passando a informação imediatamente para os pesquisadores. Fizemos contato com a coordenação pedagógica da Escola Educar que solicitou um prazo para levar a proposta até a direção geral . Alguns dias depois, a direção geral fez contato diretamente com a pesquisadora sinalizando a permissão

⁴ Nome fictício

para matricular a criança. A matrícula foi feita e Gabriel iniciou o seu ano letivo em abril de 2002.

Sendo a primeira experiência dessa unidade escolar com crianças autistas, a escola aderiu à idéia de ter a presença de uma acompanhante pedagógica para Gabriel. A pesquisadora indicou uma estudante de Psicopedagogia que acompanhou Gabriel durante um mês e que não pode permanecer por razões particulares. A mesma foi substituída por Simone⁵, indicada pela própria escola, e que na ocasião, era estudante do 8º período de Psicologia e possuía muito interesse pelo autismo infantil. A acompanhante Simone permaneceu durante todo o ano letivo de 2002, período de realização da pesquisa e ainda, por vontade própria, durante o primeiro semestre de 2003. Vale ressaltar que sem a dedicação, a seriedade, a ética e a responsabilidade de Simone, esta pesquisa não teria sido possível.

Os questionários de anamnese foram aplicados mediante perguntas orais feitas a família, em clima amistoso e foi adotado um tom de conversa informal. As perguntas que compunham o questionário faziam o levantamento da história de cada criança desde a gestação da mãe até o período do início da pesquisa, e contemplava a história de saúde, a história familiar, a convivência social, a história clínica, bem como a história escolar. Cada entrevista durou cerca de uma hora. Além das respostas objetivas dadas por cada membro, também foram consideradas as respostas emocionais diante de diversas situações, tais como, o

⁵ Nome fictício

momento da notícia, expectativas quanto ao futuro da criança, dificuldades encontradas no cotidiano das famílias, etc.

O contato com a escola se deu desde a matrícula do sujeito e durante toda a permanência dos mesmos no período delimitado para a pesquisa. As entrevistas e os encontros informativos , ocorreram com a coordenação pedagógica e com as professoras regentes. O cotidiano escolar e suas alterações foram observados a partir de uma ficha norteadora e da atenta observação aos relatos dos profissionais.

2.4- PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS

Realizamos entrevistas de anamnese com a família do sujeito para o início dos trabalhos. Parte da anamnese com a família de Gabriel foi feita em sua residência, e respondida pela mãe que colaborou muito , não só fornecendo as respostas para as perguntas, mas contextualizando os fatos e comentando os sentimentos e as reações da família em cada etapa do desenvolvimento da criança. Uma outra etapa da anamnese foi realizada na sala da Linha de Pesquisa de Educação Especial da UERJ e estavam presentes a mãe, o pai, a avó paterna e Gabriel.

Para nós, a anamnese com a família teve o objetivo de conhecer a dinâmica familiar, esclarecer a proposta da pesquisa e aproveitar a oportunidade para prescrever algumas atitudes que poderiam colaborar com o desenvolvimento das crianças. Nessa ocasião, também aplicamos a Escala CARS (*Escala Childhood Autism Rating Scale* (Schopler, Reichler e Renner, 1988), em forma de entrevista e a partir das observações da pesquisadora. O mesmo instrumento foi aplicado antes e após a inclusão da criança na escola.

As categorias observadas e criadas pela pesquisa foram divididas em quatro grupos: comportamentos adequados, comportamentos inadequados e interferências da inclusão no ambiente familiar e escolar. A criação dessas três categorias se justifica na medida em que favorecem o registro de comportamentos que podem se manifestar na situação de observação, seja em termos de adequação ou de inadequação, de modo a permitir a avaliação de possíveis mudanças ocorridas durante o período de investigação.

Os comportamentos inadequados podem em geral, de acordo com Facion e Gauderer (1997), ser exemplificados da seguinte maneira:

1. Não interage com outras crianças.
2. Age como se fosse surdo.
3. Resiste ao aprendizado.
4. Não demonstra medo de perigos reais.
5. Resiste a mudança de rotina.
6. Usa pessoas como ferramentas.

7. Apresenta risos e movimentos não apropriados.
8. Resiste ao contato físico.
9. Apresenta acentuada hiperatividade física
10. Não mantém contato visual
11. Possui apego não apropriado a objetos.
12. Gira objetos de maneira bizarra e peculiar
13. As vezes é destrutivo e agressivo
14. Demonstra modo e comportamento indiferente e arredio.
15. Gosta demasiadamente de brincar com água.
16. Responde acentuadamente bem a estímulos musicais.

Além de realizar a caracterização dos sujeitos através do pré-teste já mencionado, coube ao observador registrar e avaliar aspectos gerais dos comportamentos manifestos pelo sujeito e pela comunidade escolar, considerando as características de adequação e de inadequação. As observações foram realizadas em um período de um ano letivo e após esse período, realizamos os pós-testes, a fim de avaliar a modificação de comportamentos inadequados e a frequência destes, bem como a aquisição de novos comportamentos adequados. O pré-teste e o pós-teste foram realizados com a mesma escala, ou seja a Escala CARS.

As observações realizadas no cotidiano escolar (anexo1) tiveram seus dados processados e convertidos da seguinte forma: foi atribuído grau 0 (zero) quando Gabriel não

emitiu o comportamento. Foi atribuído grau 1 (um) quando Gabriel demonstrou pouco freqüentemente o comportamento, ou seja, quando este esteve em até duas vezes durante a semana. Foi atribuído grau 2 (dois) quando Gabriel exibiu os comportamentos de três a cinco vezes na semana e finalmente, foi atribuído grau 3 (três) quando Gabriel realizou bastante a atividade ou demonstrou o comportamento em questão de forma intensa e repetida, mais de cinco vezes por semana.

Os conceitos de “pouco”, “médio” e “muito” foram acordados com a acompanhante pedagógica e assim denominados mediante a avaliação feita dos comportamentos usualmente demonstrados em sua residência e a freqüência dos mesmos indicados pela mãe do menino. Perguntamos por exemplo: “ quantas vezes por dia ele costuma apresentar comportamentos estereotipados?”, “quantas vezes por dia ele costuma apresentar medos?”, e assim por diante.

Foi feito um quadro comparativo que será apresentado na discussão dos resultados dessa pesquisa, apresentando a análise dos comportamentos adequados e comportamentos inadequados no decorrer do ano letivo.

Após a análise dos registros dos comportamentos observados e a freqüência dos comportamentos considerados positivos e negativos, procedemos a análise de conteúdo das mensagens entre a escola e a família que estavam escritas em seis cadernos de comunicação entre a família e a escola, sendo cinco cadernos da escola especial freqüentada antes da pesquisa e um do ano letivo em que se deu a inclusão de Gabriel. Os cadernos foram analisados por temas que se apresentavam nos bilhetes, tais como o comportamento social do dia, o temperamento, o nível de participação das atividades, alimentação, uso de medicamento,

linguagem oral e preferências por atividades, dentre outros. Os relatórios de avaliação da criança produzidos pela Escola Educar também foram considerados nos resultados da pesquisa. Durante a análise dos cadernos foi realizada uma primeira leitura para reconhecimento do contexto geral. Posteriormente foi realizada uma segunda leitura e o tema principal de cada bilhete foi destacado. Por último, os bilhetes foram separados por temas para que se observasse a frequência dos mesmos, o que demonstrou as principais preocupações da escola e da família em relação a Gabriel (anexo 5).

Gabriel foi observado durante um ano letivo e consideramos que cada semana de aula resultaria em uma ficha de registro de comportamentos os quais por sua vez, eram também registrados também diariamente na caderneta escolar e no caderno de comunicação entre a família e a escola.

As fichas de observação deram origem a gráficos e cada gráfico contém a apresentação dos dados correspondentes a 15 (quinze) semanas letivas, situadas entre os meses de abril e dezembro de 2002, contabilizando 72 (setenta e dois) dias letivos de observação, já que durante uma semana do mês de outubro tivemos dois dias feriados e um dia de recesso escolar e não iniciamos as observações sistematizadas logo no ingresso de Gabriel, aguardando a adaptação dele à escola, e por isso preferimos desprezar os meses anteriores e essa decisão se justifica assim:

- Gabriel ingressou na escola no mês de abril, pois como já foi descrito, houve dificuldades para conseguir uma escola que aceitasse a proposta da inclusão;

- O ingresso de Gabriel foi conturbado, ele rejeitava a escola, a mudança de sua rotina, o ambiente escolar, e esse comportamento se manteve durante os meses de maio e junho. Nesse mesmo período, houve várias alterações no processo, tais como, a mudança de acompanhante pedagógica, a gravidez da mãe, que teria provocado, segundo a família, alterações nos comportamentos emocionais de Gabriel ;
- A contratação de uma condução escolar para levar e buscar Gabriel na escola, já que sua mãe não estava sentindo-se bem para conduzi-lo à escola.
- Logo após esse período de adaptação, a escola entrou em recesso escolar no mês de julho.

Pelo exposto, consideramos que a observação sistemática e os registros das mesmas deveriam acontecer em período de maior estabilidade para Gabriel, para a família e também para a escola.

A medida que as perguntas eram feitas, as respostas eram anotadas com detalhes. Por várias vezes, os pais entrevistados também fizeram perguntas a pesquisadora , principalmente quando o assunto era o cotidiano do menino, as atividades da vida diária quais as melhores formas de atuação diante de comportamentos bizarros, dentre outras. A pesquisadora respondia a todas, aproveitando para elucidar para os pais sobre algumas características do transtorno autista que até então eram desconhecidas, bem como para fazer alguma sugestão de comportamentos dos pais frente ao cotidiano das crianças.

Em entrevista inicial com a escola buscou-se identificar a realidade do cotidiano escolar, bem como as condições para a inclusão. Houve também a preocupação de conhecer a proposta pedagógica da mesma. Posteriormente, foi definido quem dos profissionais necessitaria de um breves encontros informativos com os pesquisadores para o convívio com as crianças portadoras de autismo, o que foi oferecido através de esclarecimentos feitos diretamente e com a entrega de textos e livros que pudessem facilitar a fundamentação dos mesmos. Ao final das observações do sujeito foi realizada outra entrevista.

O sujeito foi observado com o apoio de uma ficha de comportamentos, a escola também foi analisada, no que diz respeito ao comportamento institucional com a entrada de um novo membro possuidor de características singulares . Os itens envolveram principalmente, manutenção/alteração da rotina, relacionamento dos funcionários com as crianças, relacionamento dos colegas com as crianças, aceitação das famílias dos demais alunos, práticas pedagógicas diferenciadas. Esses dados foram coletados a partir de entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica da escola e com as professoras, estagiárias e acompanhante pedagógica.

3- RESULTADOS

3.1- REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO SUJEITO EM SALA DE AULA.

Os resultados do estudo feito com Gabriel são os apresentados a seguir. Optamos por apresentar um gráfico para cada dois comportamentos observados na pesquisa. Apenas um gráfico possui três comportamentos em função do somatório deles ser um número ímpar. Procuramos também reunir os comportamentos de acordo com a sua classificação como positivo ou negativo.

A Figura 1 apresenta o comportamento de Gabriel quanto ao relacionamento com os colegas e o atendimento às ordens da professora.

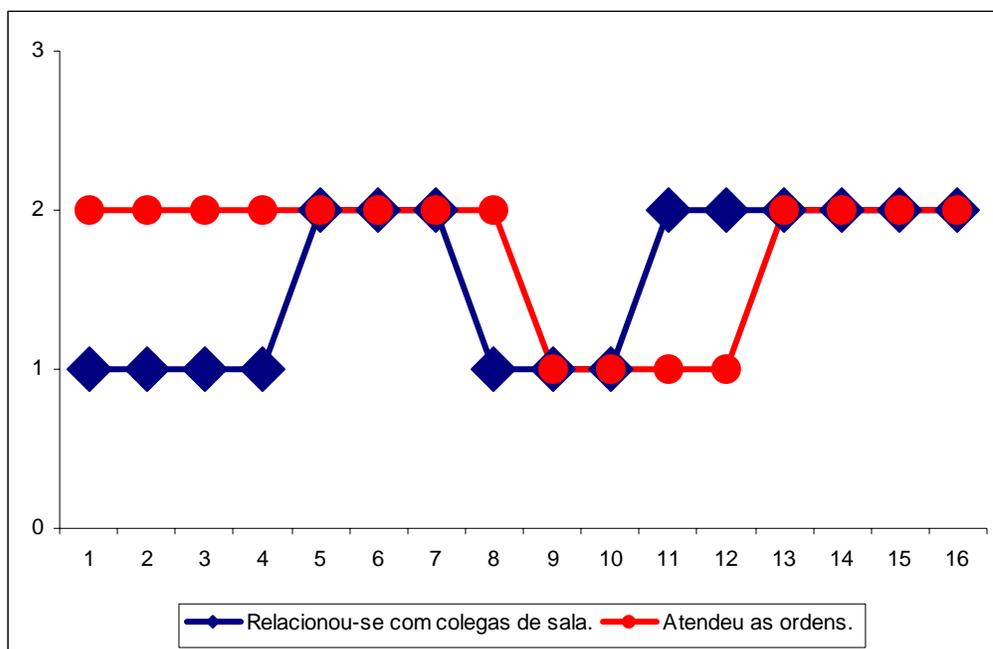


Figura 1: Relacionamento com colegas de sala e atendimento às ordens da professora

Os dois comportamentos em questão oscilaram entre a frequência média e baixa. O atendimento às ordens teve desde o início das observações uma boa pontuação e isso também pode ser atribuído ao trabalho que a família fazia em casa com o menino, além do trabalho na escola. Na casa de Gabriel existia a preocupação de incumbi-lo de tarefas e ele já atendia satisfatoriamente às ordens. No entanto deve-se levar em consideração que há uma conquista em virtude do comportamento se apresentar igualmente em outro ambiente.

O relacionamento com colegas também evoluiu de maneira positiva, pois no início do ano letivo, nos meses de abril e maio Gabriel preferia o isolamento e permanecia a maior parte do tempo no “cantinho da leitura” manuseando livros e observando figuras. Seus colegas colaboraram bastante para a aquisição deste comportamento, pois durante todo o tempo, Gabriel era convocado para brincar e participar das atividades. Quando Gabriel encontrava-se muito agitado e não conseguia manter a concentração e o interesse pela atividade, a acompanhante pedagógica saía com ele do ambiente e passado um curto espaço de tempo, procurava reintegrá-lo à atividade que estava sendo desenvolvida. O relacionamento com os colegas se fazia presente nas rodinhas de rotina, no recreio e nos momentos de ouvir histórias.

A Figura 2 apresenta a frequência na demonstração de medos e exibição do contato visual com professores e colegas.

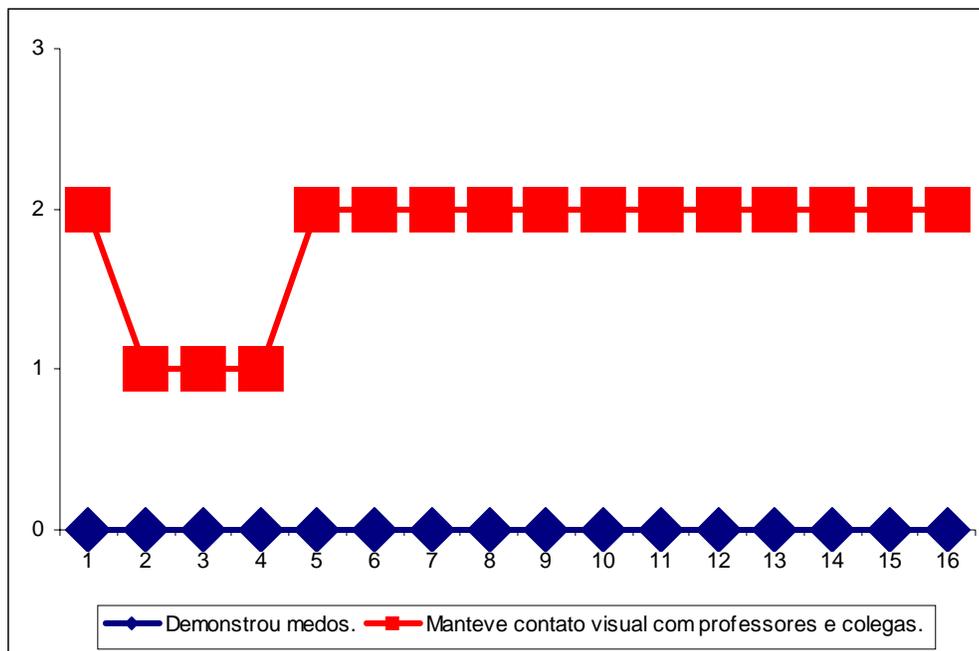


Figura 2 – medos e contato visual com colegas e professores

Entendemos que não manter contato visual não é um comportamento socialmente aceito e que por isso deve ser trabalhado durante o processo de inclusão. Os medos podem ser apresentados com as duas classificações. Sabemos que é comum a criança autista não apresentar medos, mas isso pode ser prejudicial quando há ausência de medo diante de um perigo real e um fator positivo quando o medo é infundado.

Gabriel nunca demonstrou ter medo de absolutamente nada, fato que merece a nossa atenção para que ele venha desenvolver a auto-proteção diante de perigos eminentes. Ele se manteve estável nesse quesito durante toda a pesquisa.

Quanto ao contato visual com professores e colegas, foi recomendado a acompanhante pedagógica que antes de solicitar qualquer coisa, falasse: “Gabriel, olhe para

mim!” e que se fosse preciso, segurasse o seu queixo. Esse procedimento, entretanto, não foi muito bem aceito, pois ele não apreciava muito do contato físico. O contato visual melhorou consideravelmente.

Na Figura 3 é possível observar os comportamentos de Gabriel quando o tema era mudança de rotina, uma grande dificuldade dos portadores de autismo, e resistência para participar das atividades propostas.

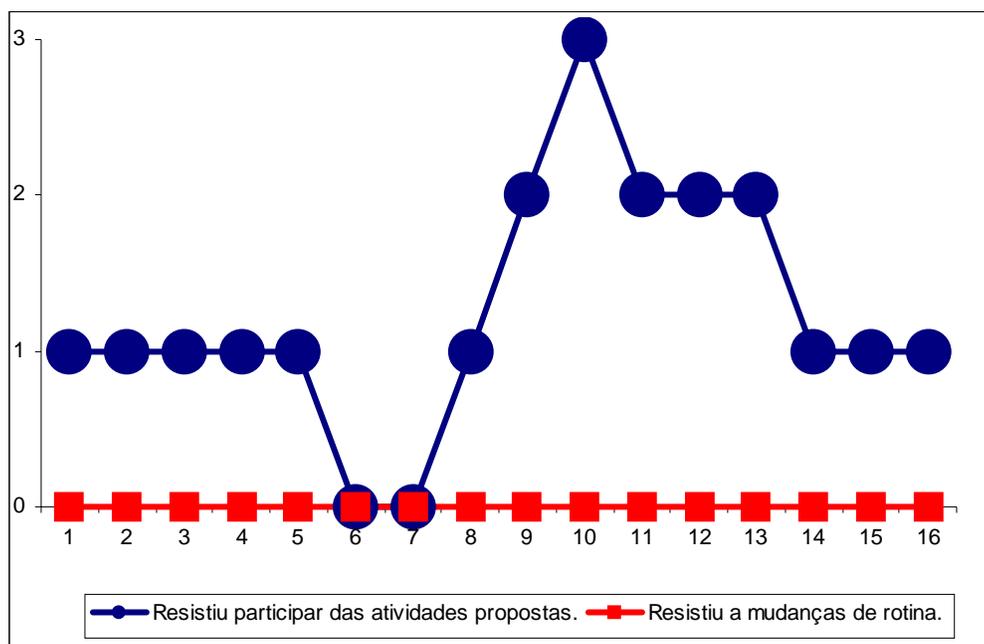


Figura 3- Resistência para participar das atividades propostas e resistência para a mudanças de rotina

Considera-se que as atividades pedagógicas realizadas no ambiente escolar são socializadoras, especialmente quando se trata do segmento de Educação Infantil, onde a socialização constitui um objetivo educacional importante.

No período da coleta dos dados que deu origem a este gráfico, Gabriel já não resistia à mudança de rotina como costumava proceder antes. Estava completamente adaptado à escola, e neste caso, o fato de ter recebido grau zero durante todo o tempo no comportamento é um fator muito positivo. Ele necessitava da rotina, mas não reagia negativamente a mudança da mesma.

Quanto à resistência para participar das atividades pedagógicas não se pode dizer o mesmo. Gabriel insistia no isolamento e suas participações eram pouco duradouras, em função da baixa concentração e da hiperatividade. A oscilação do comportamento foi intensa a despeito do trabalho persistente para se conseguir um nível mínimo de participação. Ao final da pesquisa, Gabriel participava em todas as atividades, mas por curto espaço de tempo.

Na Figura 4, apresentamos os resultados sobre a frequência utilização de pessoas como ferramentas, comportamento usual dos portadores de autismo, a resistência ao contato físico.

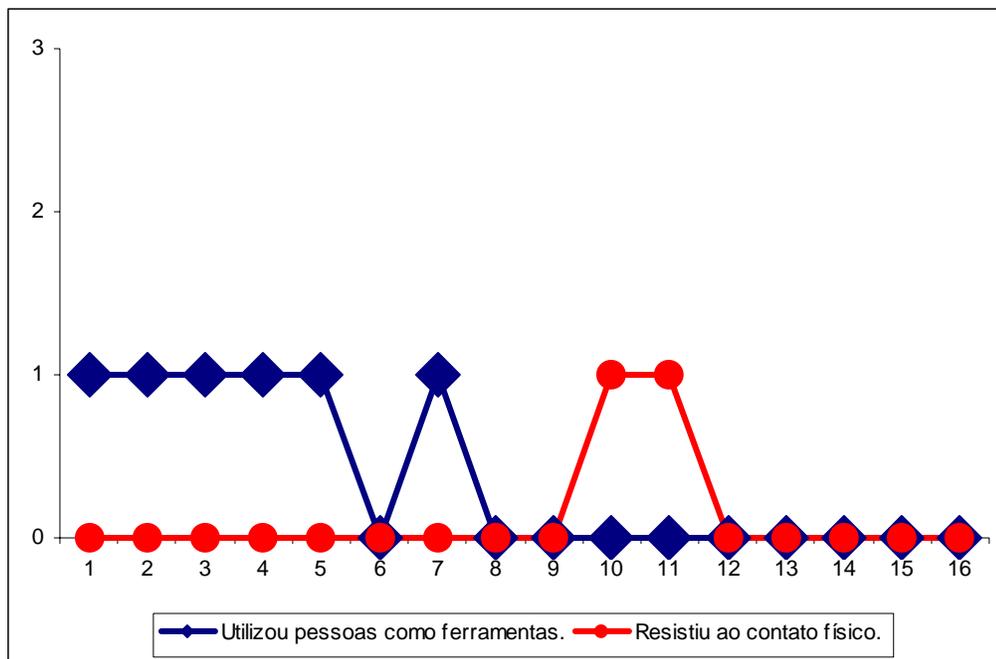


Figura 4 – Utilização de pessoas como ferramentas e Resistência ao contato físico

Já que desde bebê, a criança autista não se aninha ao colo, permanecendo com o comportamento ao longo dos anos. É comum a criança autista rejeitar demonstrações físicas de afeto como um beijo ou um abraço ou permanecerem imóveis quando são afagados.

A utilização de pessoas como ferramentas ocorreu especialmente quando havia a tentativa de pegar livros na estante do “cantinho da leitura”, espaço preferido de Gabriel. Quando o comportamento se apresentava, Gabriel era incentivado a buscar sozinho o que desejava, pois nem sempre ele usava pessoas como ferramentas quando não alcançava o objeto desejado, e sim porque esse é um comportamento típico do portador de autismo. Este comportamento foi extinto ao longo das sessões, mas Gabriel segura a nossa mão para levar até o local desejado.

A resistência ao contato físico também foi muito pouco freqüente e com tendência à extinção. Ao final da pesquisa, Gabriel já procurava os nossos colos para sentar confortavelmente e ouvir histórias, mas não apreciava carinhos em sua cabeça nem que segurassem a sua mão por muito tempo.

Na figura 5 apresentamos também os dados sobre freqüência de hiperatividade e apego inapropriado a objetos, comportamento este considerado totalmente improdutivo.

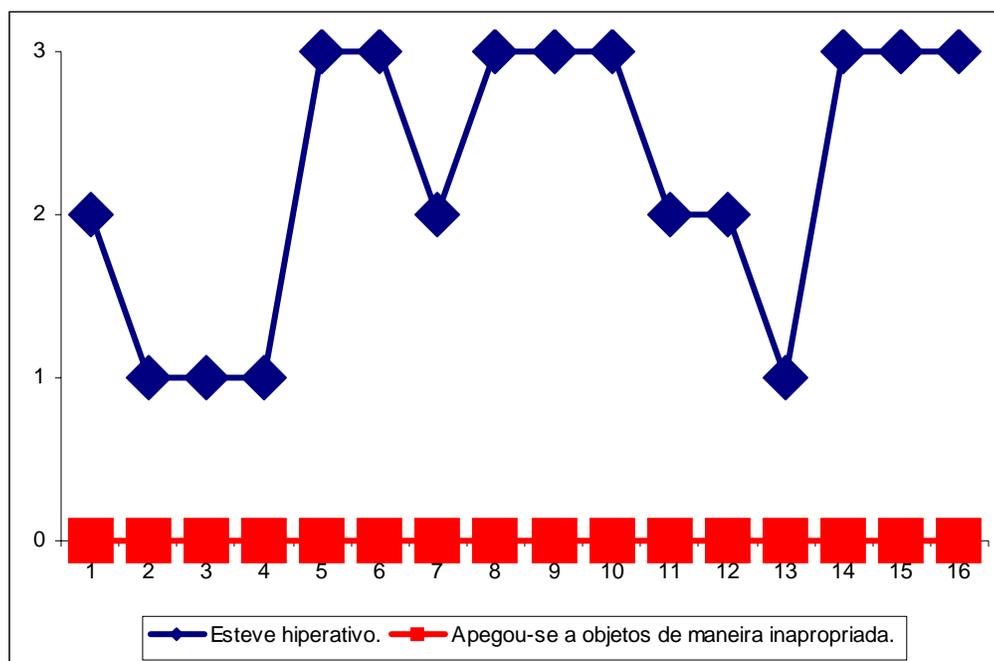


Figura 5 - Hiperatividade e Apego a objetos de maneira inapropriada

A hiperatividade em crianças portadoras de autismo é uma característica facilmente encontrada. Algumas crianças necessitam de intervenções farmacológicas para controlar este comportamento que tanto prejudica a concentração e como consequência, prejudica a aprendizagem de um modo geral.

A hiperatividade é uma característica muito marcante em Gabriel. Tal comportamento se apresentava de maneira muito freqüente ainda que de forma oscilante. Gabriel fazia uso de medicamentos para controlar a hiperatividade, mas ainda assim tinha dificuldades para se concentrar.

Ele nunca demonstrou apego a nenhum objeto, apenas uma preferência mais acentuada por fitas de vídeo e livros de história.

Na Figura 6 está apresentada a freqüência dos comportamentos de girar objetos e de fixar a atenção em objetos giratórios.

Durante o processo de inclusão procuramos eliminar o comportamento de girar objetos e de fixar a atenção em objetos giratórios, também por se tratarem de comportamentos improdutivos. Todas as vezes que Gabriel demonstrava interesse por objetos giratórios a acompanhante pedagógica procurava distrair a sua atenção com outra atividade. É o que apresenta a figura 6.

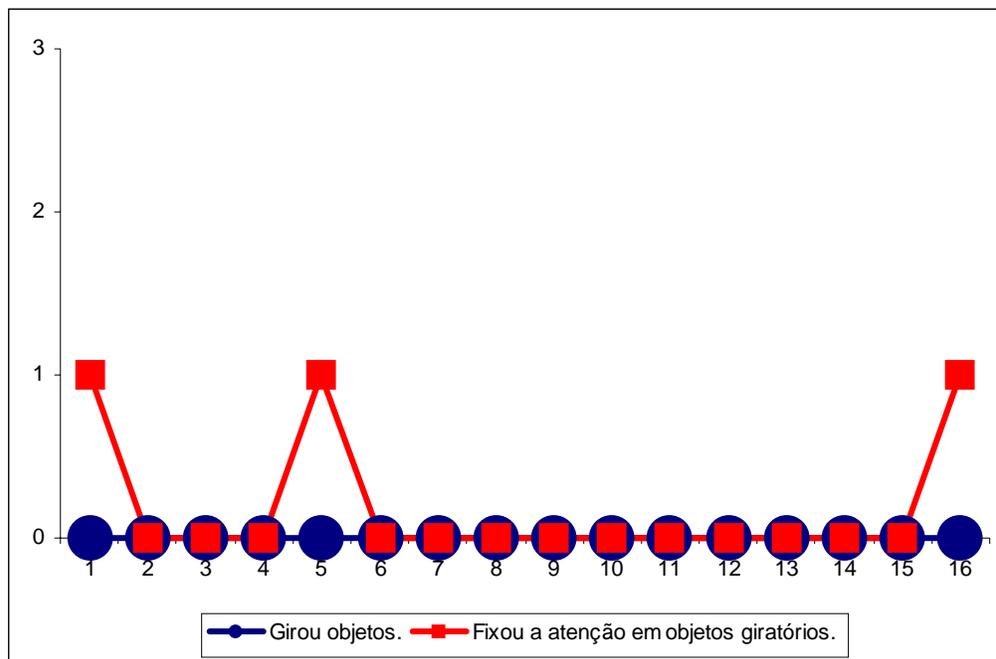


Figura 6 – Giro de objetos e Fixação da atenção em objetos giratórios

Gabriel nunca girou objetos e poucas vezes fixou a atenção em objetos giratórios. Durante o processo de inclusão procuramos eliminar o comportamento de de fixar a tenção em objetos giratórios, também por se tratarem de comportamentos improdutivos. Todas as vezes que Gabriel demonstrava interesse por objetos giratórios a acompanhante pedagógica procurava distrair a sua atenção com outra atividade.

Na Figura 7 é apresentado a freqüência dos comportamentos agressivos destrutivos. Como agressividade entendemos aqui as situações de irritabilidade com colegas e com a acompanhante pedagógica.

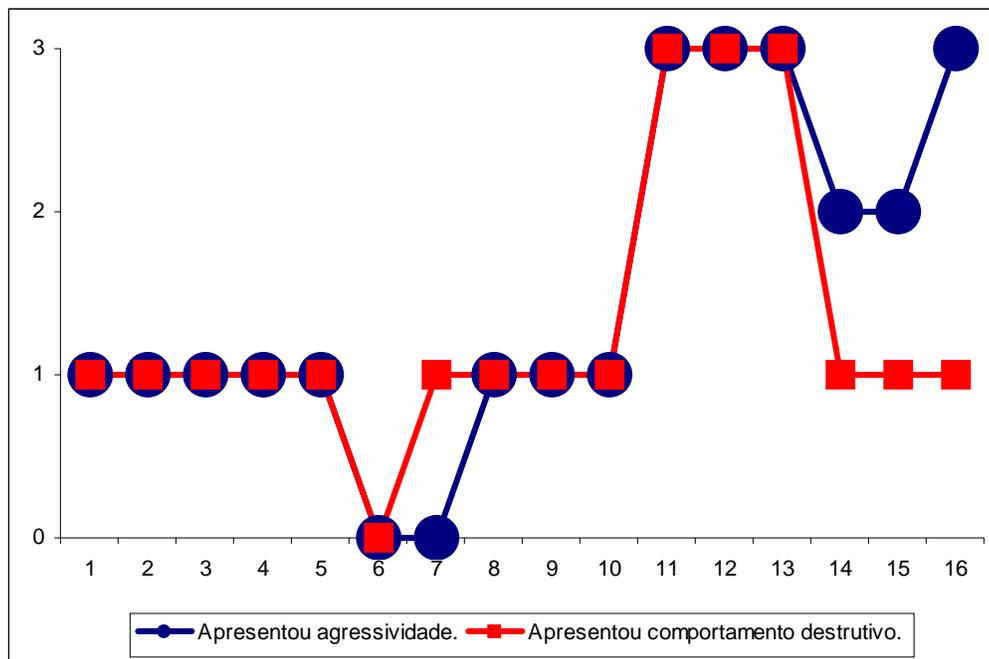


Figura 7 – Apresentação da agressividade e Apresentação de comportamentos destrutivos

Como agressividade entendemos aqui as situações de irritabilidade com colegas e com a acompanhante pedagógica, ou seja no ambiente social que a escola representa. Como comportamentos destrutivos, todos os que impediam ou dificultavam a convivência com as outras crianças, como por exemplo, o gesto de derramar o suco dos colegas na hora da merenda, arranhar a acompanhante pedagógica e atirar brinquedos longa distância.

A figura 8 versa sobre os comportamentos de mostrar-se arredo e indiferente diante das experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, bem como das oportunidades de convivência social.

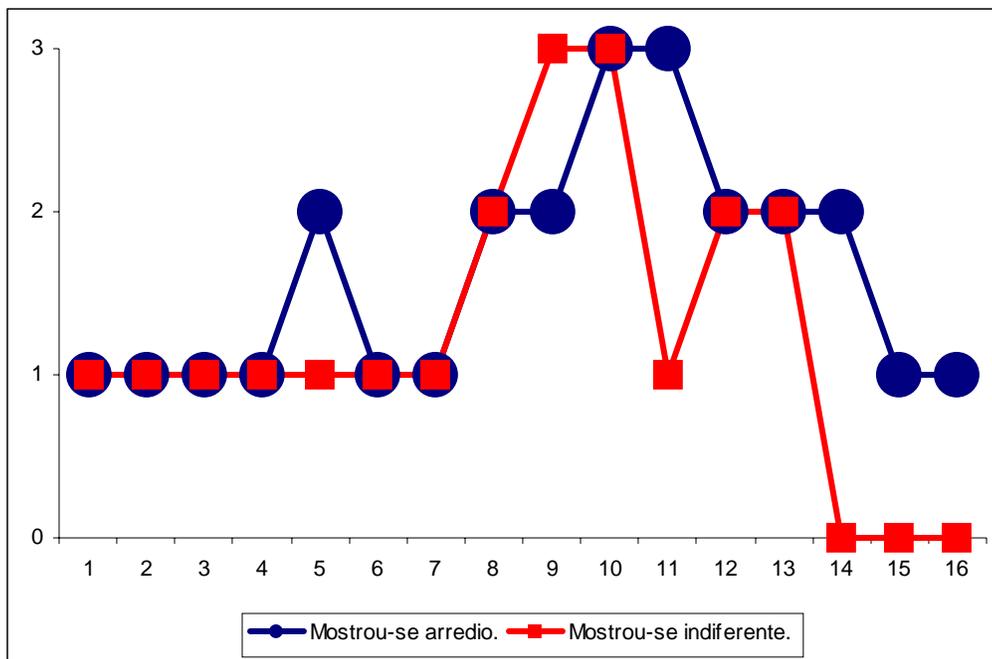


Figura 8 - Comportamento arredio e Comportamento indiferente

Apesar da participação nas atividades ter melhorado consideravelmente, Gabriel oscilou bastante entre o desejo de conviver com os colegas e o de ficar isolado no canto de livros que era o seu lugar preferido na escola. Pode-se dizer que este comportamento não apresentou mudanças significativas.

A Figura 9 apresenta a frequência dos comportamentos de brincar com água e interesse demasiado por estímulos musicais.

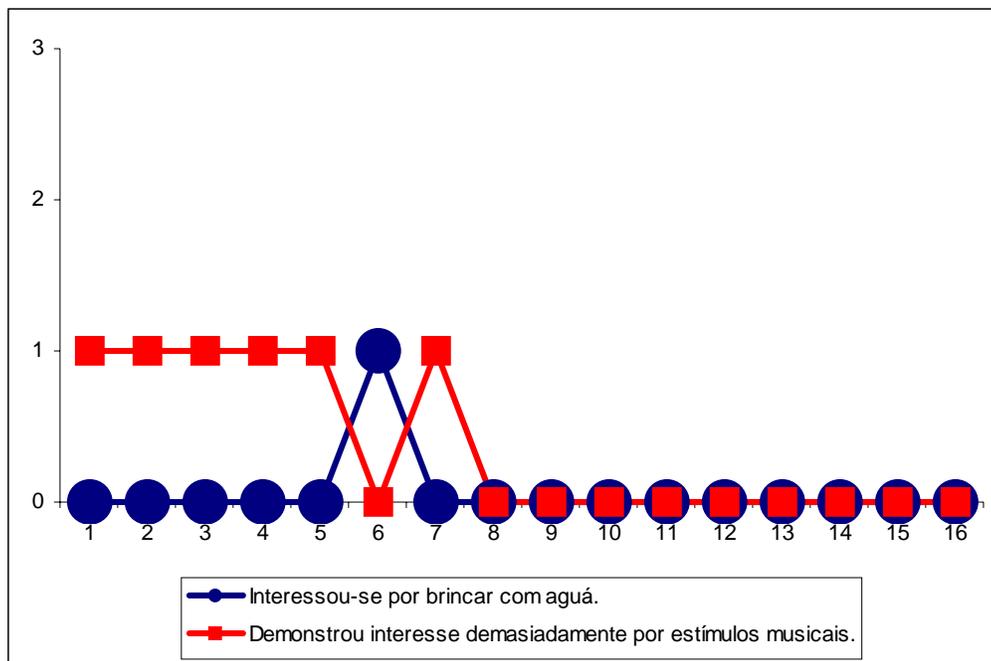


Figura 9 - Interesse por brincar com água e Interesse demasiado por estímulos musicais

O interesse demasiado pelas brincadeiras com água em momentos inoportunos foram muito pouco freqüentes e se extinguíram. Houve um período em que Gabriel esteve bastante irritado e jogava no chão os líquidos que encontrava, especialmente os sucos que eram servidos na escola. O mesmo acontecia em sua casa na hora do almoço e com as mamadeiras do irmão. Esse comportamento sempre surgia com um aumento significativo da hiperatividade.

Quanto aos estímulos musicais, Gabriel sempre prestou muita atenção nas trilhas sonoras de seus vídeos preferidos, mas nada que pudesse destoar de uma preferência musical normal. Atualmente ele participa com muito interesse das aulas de música que são oferecidas na escola.

Na figura 10 encontramos os resultados referentes às frequências dos comportamentos estereotipados, a auto-agressão e a hetero-agressão.

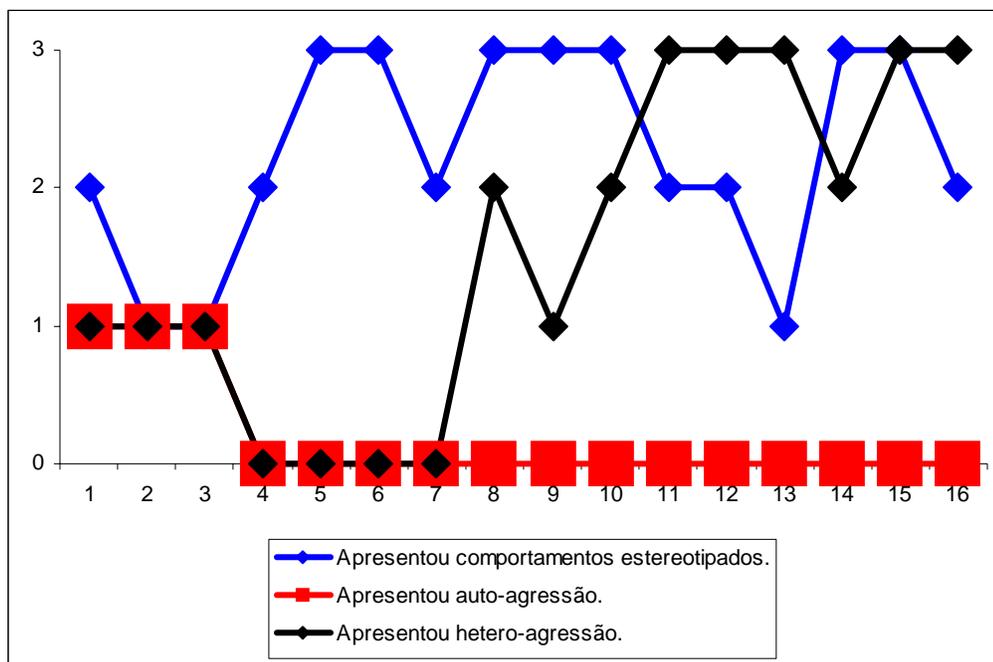


Gráfico 10 - Comportamentos estereotipados, auto-agressão e hetero-agressão

O comportamento de auto-agressão mais comum no início dos nossos trabalhos foi o hábito de morder as mãos quando estava muito agitado. Esse comportamento extinguiu-se durante o ano letivo em que ocorreu a pesquisa. Aconteceram alguns episódios de hetero-agressão, ou seja, agressão a terceiros, especialmente dirigidos a acompanhante pedagógica, quando esta tentava imprimir algum limite para Gabriel. Ele se mostrava irritado e as vezes respondia agredindo fisicamente, principalmente tentando morder a acompanhante. As estereotipias também se faziam presentes com frequência junto à hiperatividade e se

caracterizam principalmente por pequenos pulinhos na ponta dos pés acompanhados de um balançar de mãos e também o som “iiiiiiiiiiii.....” quando o menino estava muito nervoso ou impaciente.

3.2- ANÁLISE DOS CADERNOS DE COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.

Na análise dos cinco cadernos de comunicação entre a família e a escola especial foi observada uma ênfase na preocupação da escola com a agitação de Gabriel e seu estado de humor, pois a escola comentava bastante o comportamento de Gabriel, afirmando que ele esteve bem ou esteve agitado. Além disso foram freqüentes os comentários sobre as festividades e como Gabriel se comportou em cada uma. Pedidos de produtos de higiene, comentário sobre a verbalização de sons e palavras e solicitações materiais pedagógicos para trabalhos manuais também esteve presente. Observou-se também uma preocupação da escola com a alimentação do menino, visto que Gabriel permanecia na mesma em horário integral e fazia grande parte das refeições na escola. Houve um período aproximado de um mês em que a alimentação de Gabriel foi o único assunto tratado nos bilhetes entre a família e a escola, pois, por alguma razão que não se sabe, Gabriel parou de almoçar. Nesse momento a mãe informou o que a criança gostava de comer e se ofereceu para ir até a escola para que o filho comesse, mas a escola prefere continuar fazendo tentativas sem a presença da mãe, muito embora no mesmo bilhete, solicitasse dicas da família para resolver o problema. O estado de saúde de Gabriel também era comentado, pois a escola ministrava o medicamento que o menino fazia uso. A freqüência de cada tema já foi apresentado anteriormente. Observou-se uma diferença na abordagem dos temas entre as duas escolas. Na escola especial havia uma preocupação marcante (em mais de 60% dos bilhetes) com o comportamento social e a

preocupação com a aprendizagem escolar não foi tão significativa e os 40% restantes divididos entre a participação nas atividades escolares, alimentação, uso do medicamento e linguagem oral. Nos bilhetes da família para a escola há uma divisão de percentual entre vários temas: 23% com a linguagem oral, 37% com o comportamento social e humor, 16% com os medicamentos, 21% com a participação em atividades e 13% são bilhetes de felicitações e cumprimentos aos profissionais da escola e assuntos administrativos.

Observou-se que não havia uma preocupação significativa da escola com a aprendizagem de Gabriel, pois as atividades pedagógicas e a evolução do menino nesse sentido praticamente não eram comentadas. As atividades de aquisição de linguagem e formas de comunicação pareceram ter ficado restritas aos atendimentos de Fonoaudiologia desenvolvidos na própria escola. Não havia indicações de realizações de atividades pedagógicas nas aulas nesse sentido. A maior preocupação por parte da escola esteve relacionada ao comportamento social, humor e alimentação. A escola se utilizava muito dos termos “esteve adequado”, “não esteve adequado” para descrever o comportamento de Gabriel.

No dia 18/04/2001, a escola informou através de uma circular unificada e xerografada que a instituição estaria recebendo a assessoria de uma profissional especializada em autismo que reavaliaria todas as crianças, mas na seqüência dos bilhetes, não houve nenhuma menção dos resultados dessa avaliação de Gabriel.

No caderno de comunicação entre a família e a escola do período inclusivo, ou seja, ano letivo de 2002 foi observado uma comunicação próxima e informal entre a acompanhante pedagógica e a mãe de Gabriel. A acompanhante pedagógica relatava o comportamento social, o humor, o comportamento durante o lanche da tarde, já que esta escola foi freqüentada em regime parcial por Gabriel, bem como o controle dos esfíncteres. Havia também comentários sobre como Gabriel se comportou na aula de música, durante as pinturas, leituras e brincadeiras. A acompanhante pedagógica relatava também momentos de auto-agressão e hetero-agressão, principalmente quando os professores pediam mais concentração por parte de Gabriel em alguma atividade.

Da parte da família, os bilhetes comentavam principalmente sobre o comportamento social do menino nos finais de semana, as alterações no cotidiano e da família, tais como mudança de endereço, comportamento em festas de aniversário e comportamento diante da chegada de um novo irmãozinho. Embora a inclusão de Gabriel tenha ocorrido no ano letivo de 2002, no dia 06/03/2001 a mãe já solicitara à escola especial uma reunião para conversar sobre o seu desejo de levar Gabriel para uma escola regular, mas não obteve nenhuma resposta por escrito nos bilhetes seqüenciais da caderneta escolar.

A mãe escrevia a maior parte dos bilhetes endereçados à escola. Havia somente dois bilhetes escritos pela avó, na ocasião em que os pais de Gabriel viajaram. A mãe demonstrava preocupações muito claras com o desenvolvimento de Gabriel e estava sempre vinculando as atividades de lazer a aprendizagem. Sempre que encontrava um vídeo interessante, ou um brinde de restaurantes *fast-food*, enviava para a escola e anunciava nos bilhetes “creio que

seja interessante para alguma atividade... ou talvez possa ajudá-las no trabalho com Gabriel...”.

A exemplo da escola anterior, os bilhetes eram diários e dessa vez havia uma preocupação da família em fornecer bastante informações sobre Gabriel para a acompanhante pedagógica, já que ele era um aluno novo e o primeiro com necessidades especiais da escola. Além disso, a acompanhante realizava a “ponte” entre a família, escola e muitas vezes, com os pesquisadores também.

3.3- O CONTEXTO FAMILIAR APÓS A INCLUSÃO

A ida do filho para a escola provocou modificações na rotina da maioria das famílias. Alterações no horário de acordar, preparação do uniforme, do material e do lanche, além das expectativas do futuro do filho, se faziam presentes no ambiente familiar.

Historicamente, a escola é a única instituição social que divide com a família a responsabilidade de educar, pois, uma parcela mínima de crianças podem frequentava, clubes, instituições religiosas, escolinhas de esporte, mas a grande maioria delas frequenta a escola . Logo, em nossa cultura, esse acesso está previsto, normalmente a partir dos dois anos de idade, quando a criança ingressa na Educação Infantil e há uma expectativa dos membros familiares sobre essa ida para a escola.

No período da alfabetização, as expectativas familiares se acentuaram em torno do ingresso no mundo das letras, processo este que se renovou a cada mudança de fase na vida escolar dos filhos, ou seja, esperava-se que ele concluísse o Ensino Fundamental, que conclua o Ensino Médio e que escolha uma profissão para seguir e ingresse na universidade. Estar na escola portanto, significa para muitas famílias, o desenho do futuro de seus filhos e para as famílias com filhos portadores de necessidades especiais, nem sempre, é possível.

A família participante do estudo apontou conseqüências positivas no comportamento dos sujeitos a partir da inclusão. A família de Gabriel ressaltou a importância da escola para a definição de novas rotinas e para o aprendizado do convívio social, a ponto de Gabriel sentir falta da escola e nos finais de semana, querer vestir o uniforme no mesmo horário de sempre. Afirmou que a inclusão também foi muito boa para os pais, que se sentem felizes de saber que existe uma possibilidade de futuro e de convivência para o seu filho e ainda, que a escolarização trazia estruturas normalizantes para o comportamento de Gabriel. Ele agora passou a mostrar-se organizado, com uma rotina definida, é muito querido por todos os colegas e consegue permanecer concentrado por até 50 minutos, em uma mesma atividade. A mãe também ressaltou a dedicação da equipe da escola para com Gabriel e os estreitos laços que conseguiu manter com essa equipe para pontuar cada sucesso e cada retrocesso do menino, bem como para planejar como será o futuro dele dentro da instituição.

Dentro de casa, há a compreensão que Gabriel “também” vai a escola pelo irmão menor e as suas diferenças são respeitadas. A partir da inclusão, a família também se sentiu

encorajada para estimular a participação de Gabriel nas festinhas e eventos dos colegas da escola e do condomínio. A satisfação da mãe com a inclusão de Gabriel foi tão grande que ela solicitou a continuidade de nosso acompanhamento, visando agora, uma possível alfabetização através da Comunicação Alternativa e Ampliada, além de fazer planos para a adolescência do menino e sua permanência na escola nesse período.

Durante a pesquisa foi possível constatar que a percepção acerca da deficiência do filho, a crença nas possibilidades de desenvolvimento deles e a organização da família nas tarefas mais simples são condições indispensáveis para o sucesso da inclusão. A socialização primária é realizada pela família, é muito importante para a formação da identidade, pois é através da identificação com os outros que a criança assimila atitudes e papéis. Perceber a escola como algo que faça parte da vida da criança, de fato, auxilia na reorganização da rotina da família e também inclui a família no “ grupo de pais que possuem filhos na escola”, e com isso, não só a criança, mas também seus pais, ampliam o seu círculo de convivência, pois passam a levar e buscar seus filhos na escola, freqüentar reuniões de pais, festividades e assim, conviver com outras pessoas.

3.4- ALTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao final da pesquisa realizamos um encontro com a Coordenação Pedagógica da escola envolvida a fim de avaliar as alterações que o processo de inclusão dos nossos sujeitos teriam provocado no cotidiano escolar.

Na Escola Educar, a inclusão de Gabriel causou algumas alterações no cotidiano escolar. A coordenadora ressaltou que Gabriel chegou no momento em que a escola ainda estava construindo a sua identidade e fazendo o reconhecimento da comunidade local, pois apesar de sua existência no bairro da Gávea há vários anos, a filial era uma escola recém inaugurada. Ressaltou também que pela falta de conhecimento da equipe sobre o autismo, a presença de Gabriel provocava estranheza em todos os profissionais, mas as crianças o aceitaram muito bem. O que mais incomodava eram as estereotípias e o som (iiiiii....) que Gabriel repetia muito quando estava agitado. Em momento algum houve questionamento por parte dos familiares das outras crianças, nem positivos nem negativos. Aceitaram a proposta e isso foi percebido através do silêncio e do comportamento natural que mantiveram.

A presença de Gabriel na escola trouxe muitas novidades para a equipe, como , o desejo de conhecer a síndrome, de estudar mais sobre necessidades educacionais especiais, e hoje, Gabriel é mais um aluno, no meio de vários, sem se destacar pelas suas diferenças. A equipe consegue se comunicar com ele e ele com todos da escola, apesar da ausência da linguagem oral.

Quando questionada sobre a evolução de Gabriel a partir da inclusão, a coordenadora apontou evoluções importantes como a convivência e a participação nas atividades, além do respeito à rotina, mas também ressaltou que o comportamento de Gabriel é cíclico, e que o mais significativo de todos os benefícios foi a relação afetiva que o menino possui com a escola.

Acrescentou também a preocupação com o futuro, sobre qual a turma que ele deve seguir já que o sistema de seriação da escola é diferente da seriação usual da maioria das instituições: na Escola Educar, o critério para a promoção para o estágio posterior é a idade das crianças . Preocupações sobre terminalidade e alfabetização do menino também se fizeram presentes.

A escola também enfatizou a importância da presença da acompanhante pedagógica de Gabriel e que isso permitiu que a escola aprendesse a lidar com ele aos poucos. A experiência com a inclusão foi enriquecedora para a escola e abriu portas para novas iniciativas de inclusão. Hoje a escola possui mais dois meninos portadores da síndrome de Asperger e afirmam que a experiência com a inclusão de Gabriel foi o que gerou essa possibilidade para a instituição.

4- DISCUSSÃO

A inclusão de crianças especiais em classes regulares deve ir muito além da socialização. Deve almejar sobretudo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança incluída. Ao contrário do movimento de integração que oferece a vaga mas não promove modificações no ambiente físico e nas práticas pedagógicas, para melhor atender os alunos portadores de necessidades especiais, a escola inclusiva deve promover diversas adaptações de grande e pequeno porte. No entanto, é preciso respeitar o indivíduo que se pretende educar, e no caso de nossa pesquisa, questionar-se se é de fato respeitoso destruir as barreiras autísticas, para que nossos objetivos educacionais não se transformem em obstinações dos profissionais. É preciso levantar a questão em cada caso, e perguntar se ao incluir uma criança, estamos fazendo mal ou bem a ela. É necessário que tudo seja feito para que as crianças portadoras de autismo cheguem à idade adulta com um grau de autonomia que lhes permita possuir um repertório mínimo de habilidades (Amy, 2001).

Toda unidade escolar segue diretrizes formuladas por um conjunto de políticas públicas e essas políticas devem garantir o acesso e a permanência dos alunos portadores de necessidades especiais. Na escola, a equipe deve promover a adaptação curricular, já que inserir o aluno é apenas o primeiro passo que deve ser seguido de medidas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento proposto na vivência escolar (Carvalho, 2001), além de reformular os paradigmas de avaliação, oferecer condições ambientais favoráveis, além de garantir as condições para o melhor desenvolvimento possível do aluno incluído através de constantes treinamentos aos professores envolvidos, já que uma das principais barreiras é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos

portadores de necessidades educativas especiais (Glat, 1998). Além desses aspectos, é necessário levar em consideração as condições em que se dá o processo ensino-aprendizagem, o tamanho das turmas, o projeto político-pedagógico das escolas (Goffredo, 2001) .

Na escola onde Gabriel foi incluído as adaptações estiveram muito mais na esfera do comportamento dos educadores do que propriamente na proposta pedagógica e no material, pois por natureza a escola já é bastante aberta às diferenças, só tinham tido ainda a experiência de ter uma criança especial. Além disso, a presença de uma acompanhante pedagógica facilitou bastante no oferecimento de atividades diferenciadas.

A questão educativa assume um papel relevante na discussão sobre o autismo, pois é necessário refletir sobre a forma de educar essas crianças, as características dos espaços educativos, e as características dos atendimentos (Bosa e Baptista, 2002).

Muitos são os benefícios da inclusão escolar, haja vista que a convivência das crianças com necessidades especiais com as demais crianças pode colaborar com a promoção de aprendizagens diversas, sejam elas de cunho cognitivo, afetivo ou social, bem como para a aquisição de comportamentos normalizantes e socialmente aceitáveis. O quadro autista demanda uma intervenção conjugada de profissionais de distintas especialidades (Amy, 2001) e nessa atuação multidisciplinar, a escola ocupa um papel importante.

Este estudo teve por objetivo verificar a possibilidade de mudança de comportamentos de uma criança portadora de autismo, bem como a aquisição de comportamentos positivos e

socialmente aceitáveis a partir da inclusão escolar na escola regular bem como os efeitos desta inclusão no ambiente familiar e escolar.

Considerando o comportamento do sujeito anterior a pesquisa e as interferências dos estudos realizados, ou seja, o próprio sujeito, a família e a escola, é possível verificar que a inclusão da criança autista em classe regular promoveu alterações positivas no próprio sujeito, em sua família e na escola que o recebeu. Pode-se destacar que o principal ganho foi o aprendizado de comportamentos sociais, como o prazer de brincar com outras crianças, fazer as refeições em conjunto e o aprimoramento da concentração que se mostrou muito presente, especialmente nos momentos de ouvir histórias ou participar da hora das novidades e da rodinha para a descrição da rotina escolar.

Ao final da pesquisa, Gabriel mostrou-se mais concentrado e mais aberto a aprendizagem. É possível perceber uma abertura em suas potencialidades de aprendizagem. Além disso, há comportamentos positivos da família em relação à ida de Gabriel para a escola. A família também se sente incluída de certa forma, e a escola, a partir da inclusão de Gabriel, aceitou a matrícula de outras crianças com necessidades especiais e hoje sente-se mais apta para trabalhar com este público. Os profissionais da escola verbalizam que Gabriel ensinou bastante a toda a equipe e portanto, eles se sentiram encorajados a receber uma outra criança portadora Distúrbio Global do Desenvolvimento e uma portadora de síndrome de Asperger.

A Escola Educar, através de seus relatórios de avaliação aponta que Gabriel, na ocasião de seu ingresso na instituição, era bastante desorganizado, agitado e não se concentrava em nenhuma atividade em especial, mas que aos poucos, através da interação com as demais

crianças e das intervenções da acompanhante pedagógica, seu comportamento foi melhorando. Este dado foi corroborado pelas observações realizadas pela acompanhante pedagógica.

Gabriel sempre foi muito querido e respeitado pelas crianças e sempre era procurado por uma delas para receber carinho e segundo a professora, ele hoje mostra-se receptivo as trocas afetivas e não dispensa um colo. Além disso, o menino sempre chega a escola muito disposto e alegre. Acreditamos que tal comportamento demonstra um ganho significativo na construção de vínculos afetivos, principalmente se considerarmos as dificuldades de interação dos sujeitos portadores de autismo.

Gabriel consegue demonstrar o que deseja e expressar as suas emoções, mesmo com a ausência da linguagem oral. Sua concentração melhorou muito na medida que era cobrado pela equipe pedagógica e com isso, a sua participação nas atividades também, já que antes essa participação era um grande desafio para os profissionais da escola e Gabriel só realizava o que realmente queria.

Gabriel ainda apresenta grande dificuldade de enfrentar situações que fujam à rotina já estabelecida e é nesse momento que as estereotípias ainda aparecem. Só se mostra ainda agressivo quando há uma insistência muito grande para a realização de algo que ele não quer.

Há um grande interesse pelos livros de história e pela biblioteca . Gabriel “lê” muitos livros sozinho e isso tem sido um grande demonstrador que a sua concentração modificou positivamente. Antes da inclusão, a hiperatividade de Gabriel não lhe permitia realizar nenhuma atividade.

Durante uma aula de música, o professor cantou uma música muito triste e Gabriel chorou e toda vez que o professor pensava em cantá-la, a turma solicitava que não o fizesse, pois Gabriel demonstrava ficar triste. Para nós é um fato positivo, pois Gabriel está conseguindo demonstrar suas emoções e com isto afetou as atitudes de seus colegas.

A Escola Educar considera em suma, que Gabriel acompanhou de forma satisfatória o Infantil II no ano de 2002.

Os sucessos desse estudo se devem à família da criança bem como a todos os profissionais da Escola Educar e da acompanhante pedagógica que trabalharam junto conosco. A presença da acompanhante pedagógica registrando os comportamentos observados e intervindo, seguindo rigorosamente as instruções, foi imprescindível. Vale ressaltar a competência, a responsabilidade e o interesse da acompanhante pedagógica que tanto contribuíram. Simone foi orientada para que preenchesse a ficha após uma análise rigorosa dos comportamentos demonstrados durante o dia e tudo o que não constasse da ficha deveria ser anotado à parte no caderno de comunicação escola-família. Semanalmente os dados eram repassados para a pesquisadora.

A inclusão deve contemplar movimentos de uma adequação recíproca entre a escola e o aluno, ampliando os espaços de atendimento e articulando a flexibilidade do currículo (Bosa e Baptista, 2002). Os dados apresentados nas figuras revelam que a partir da pesquisa o nosso sujeito teve alguns comportamentos modificados a partir da inclusão, enquanto outros permaneceram inalterados. Quanto aos comportamentos analisados durante a pesquisa,

consideramos que os principais progressos na aquisição de comportamentos aceitáveis deram-se principalmente no relacionamento com os colegas, no atendimento à ordens, na utilização de pessoas como ferramentas, comportamento indiferente, e o interesse por brincadeiras com água, interesse demasiado por estímulos musicais e auto-agressão

Os comportamentos positivos e negativos mantidos que não evoluíram com a inclusão foram a demonstração de medos, o contato visual com professores e colegas, resistência à mudança de rotina, resistência ao contato físico, ou seja, antes da inclusão eles não eram permitidos ou eram muito pouco frequentes.

Os comportamentos que se mantiveram com frequência baixa ou alta e com oscilações significativas durante o estudo foram resistência para participar das atividades propostas, hiperatividade, apego impróprio a objetos, giro de objetos e fixação em objetos giratórios, comportamento arredo, comportamentos estereotipados e hetero-agressão.

Os efeitos da inclusão na família também podem ser considerados positivos, pois percebe-se uma alteração do comportamento paralisado diante das perspectivas de aprendizagem de Gabriel e um aumento significativo no desejo de investir em seus progressos. Durante muito tempo a teoria psicanalítica e sua forma de interpretar o autismo culpou os pais pela existência da síndrome, provocando comportamentos paralisantes da parte destes para com seus filhos. Os pais transmitem a seus filhos um patrimônio genético, assim como um modelo de identificação psíquica e portanto, é evidente que todo pai se sente parte do filho e responsável de alguma forma, pelo que ocorre com ele (Amy, 2001). No entanto, é necessário que haja um movimento desses pais em prol do desenvolvimento de seus filhos e a escola,

preferencialmente a inclusiva, pode ser um espaço privilegiado para o alcance desse objetivo, como cremos que vem ocorrendo com Gabriel.

Amy (2001) afirma que não se deve minimizar o trabalho educativo e que este é imprescindível se desenvolvido com tenacidade e aliado às terapias. Acrescenta ainda que o meio familiar é o lugar onde as mudanças tomam toda sua importância, em que os comportamentos e hábitos transformam-se pouco a pouco. Tal afirmativa reforça-nos a ideia que um trabalho de inclusão deve também ter como eixo o acompanhamento da escola e da família envolvida no processo.

Na educação de crianças especiais, o normal e o patológico dependem de uma série de fatores que devem ser considerados. “ O atual estágio do conhecimento acerca do autismo e da própria educação, exige que essa temática seja inserida na discussão que integra a educação e as diferenças”. (Bosa e Baptista, 2002, p.19) É preciso refletir principalmente, sobre quais alterações teórico-metodológicas se fazem necessárias para a eficácia das práticas pedagógicas (Padilha, 2001). Quando os termos inerentes à Educação Especial, tais como “ sala de aula inclusiva”, “escola de inclusão” fizerem parte do nosso cotidiano e do vocabulário educacional, teremos alcançado a educação inclusiva (Giangreco, 1997). O obstáculo principal a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de preparação dos profissionais da educação, das escolas (Mittler, 2000) e dos familiares em relação aos portadores de necessidades especiais. Contudo, não podemos abrir mão de um currículo de formação de professores que seja um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática pedagógica. A presença da criança portadora de necessidades especiais na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino (Figueiredo, 2002) A

inclusão provoca uma crise de identidade institucional e ressignifica a identidade dos professores e dos alunos, pois o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, (Mantoan, 2002) um sujeito com potencialidades. Após a realização deste trabalho, podemos recomendar a inclusão de crianças autistas em classes regulares como uma das possíveis intervenções para a aquisição de comportamentos positivos, haja vista que “é também de interesse do pesquisador generalizar os resultados encontrados no contexto da pesquisa para a prática do dia-a-dia” (Nunes Sobrinho, 2002, p.79)

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que esse estudo foi apenas o início de muitos estudos que ainda se fazem necessários sobre a intervenção pedagógica para o desenvolvimento da criança portadora de autismo. Ele demonstra resultados bem sucedidos a cerca da inclusão da criança autista no ensino regular, bem como apontou benefícios para sua família e para a escola que aceitou o desafio e cumpriu suas funções de forma competente e interessada.

É importante ressaltar que o estudo não se esgota em si mesmo e que um ano letivo é período de tempo muito pequeno para se obter resultados educacionais, mas que mesmo assim, eles se fizeram presentes.

A criança continua freqüentando a mesma escola e continuará sendo acompanhado durante a sua vida escolar para que possamos computar os ganhos do estudo e da inclusão educacional, e deixamos em aberto o nosso estudo para todos aqueles que acreditam ou desejam experimentar os benefícios da inclusão para os portadores de autismo e para os portadores de necessidade especiais de um modo geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIELLO, A L.R. Família Inclusiva. Em Palhares, M.S e Marins, S.C.F. Educação Inclusiva> São Carlos:Edufscar,2002.

AJURIAGUERRA, J. As psicoses infantis. Em: Ajuriaguara, J. Manual de psiquiatria infantil (P.141). São Paulo: Ateneu, 1973

AMARAL, D.P. do. Paradigmas da Inclusão: uma introdução. Em NUNES SOBRINHO, F. de P. Inclusão Educacional-pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro:Livre Expressão, 2003

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: Breviário de critérios diagnósticos do DSM III-R. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1990.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV, 4ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AMY, M.D. Enfrentando o autismo- acriança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. Autismo e educação.Porto Alegre: Artmed,2002.

BARDIN,L.Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70,1977.

BARON-COHEN, S., Leslie, A. M. E Frith, U. Does the autistic child have a theory of mind? Cognition, 21, 37-46, 1985.

BARON-COHEN, Allen, J. E Gilbergg, C. Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and the chat. British Journal of Psychiatry, 161,839-43, 1992.

BUENO, J. G.S. A Educação Inclusiva e as novas exigencias para a formação de professores: algumas considerações. Em BICUDO, M.A e SILVA, J>C.A da (orgs). Formação deo Educador e Avaliação Educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999

CARLSON, A.G., Garfinkel, D.B. e WelerR, B.E.: Transtornos Psiquiátricos na Infância e Adolescência. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1992.

CARVALHO, E.N.S. DE. Adaptações curriculares: uma necessidade. EM Educação Especial-um salto pra o futuro. Brasília:MEC,2001

FACION, J. R.: Psicobiologia do Autismo I. Autismo em Revista. Associação dos Portadores de Autismo do Rio de Janeiro, p. 1-2, Rio de Janeiro, 1991.

FACION, J. R.: Psicobiologia do Autismo II. Autismo em Revista. Associação dos Portadores de Autismo, p. 1-2, Rio de Janeiro, 1991.

FACION, J. R.: A Síndrome de Autismo e os Problemas na Formulação do Diagnóstico. Psicobiologia Argumento, 5(12), EDUCA, pág. 79-93, Curitiba, Dez. 1992.

FACION, J. R.: Autismo. Documenta. CRP 08, 2 (3), 29,1992.

FACION, J. R.: As psicoses infantis: Uma visão prática e cotidiana. Documenta. CRP 08, 2 (3),125,1992.

FACION, J. R.: A Síndrome do Autismo e os Problemas na Formulação do diagnóstico, In: C. Gauderer, C. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Guia prático para pais e profissionais.(p. 158-161) Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

FACION, J. R.: Catálogo de características e sintomas para o reconhecimento da síndrome do autismo, In: Gauderer, C., Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Guia Prático Para Pais e Profissionais. P (162-164). Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

FIGUEIREDO< R.I.Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino:políticas de inclusão? Em ROSA, D.E.G e SOUZA, V.C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: Alternativa e DpeA,2002.

FRITH, U. Autism: Explaining the enigma. Oxford: Blackwell, 1989.

FUNDO SOCIAL DE SOLIDARIEDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO: Atenção às pessoas portadoras de deficiência e ações de prevenção. Situação no estado de São Paulo. Relatório de pesquisa sobre recursos nos municípios, Dez. 1993.

GAUDERER, E. C. Autismo Década de 80.São Paulo: Artmed, 1987.

GAUDERER, E. C. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Guia Prático para Pais e Profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GAUDERER, C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais- Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

GIANGRECO, M.F. Escolhendo opções e acomodações para as crianças: Planejamento de Currículo para alunos com Deficiência nas Classes. Em Stainback,S. e Stainback, W. Inclusão- Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed,1999. Traduzido por Magda França Lopes.

GLAT,R. e DUQUE,M. A .Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno. Rio de Janeiro:Sette Letras,2003

GOFFREDO, V.L.F.S. de. Educação: direito de todos os brasileiros. EM Educação Especial-um salto para o futuro:MEC,2001

KANNER, L. Psiquiatria Infantil. Buenos Aires: Paidós, 1971.

KAPLAN, H. & SADOCK, B.: Compêndio de Psiquiatria Dinâmica. Porto Alegre: Artmed, 1984.

KAPLAN, H. I. & SADOCK, B.J. Distúrbios difusos do desenvolvimento. Em: KAPLAN, H. I. & SADOCK, B.J. Compêndio de psiquiatria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KLEIN, M. Contribuições à Psicanálise. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

LEBOYER, Marion: Autismo Infantil. Campinas: Papirus, 1987.

LIMA, S.S.L de e RAMOS, N.^aP. Legislação em Educação Especial no Brasil: O Paradoxo da Exclusão da Inclusão e Inclusão da Exclusão. Em NUNES SOBRINHO, F. de P. Inclusão Educacional-pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003

MAHLER, M. As psicoses infantis e outros estudos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). Em ROSA, D.E.G e SOUZA, V.C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: Alternativa e DpeA, 2002.

MARTINS, L. A. R. (2003). A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores? Natal: Edit da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas, 3^a ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: Guía de la integracion.. Madrid: Subdirección General de Educación Especial 1986.

MITTLER, P. Educação Inclusiva-contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NILSSON, I. A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. Temas sobre Desenvolvimento, v.12, n.68, p.5-45, 2003.

NUNES, L. R., GLAT, R. Ferreira e E. Mendes. Atitudes e percepções familiares e profissionais. In: Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação. (p. 48-54) RJ; Sete Letras, 1998.

NUNES, D.R Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico de comunicação em criança autista. Em NUNES, L.R. (org) Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES SOBRINHO, F. de P. e NAUJORKS, M.I (org) Pesquisa em Educação Especial. Bauru: Edusc, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação De Transtornos Mentais E De Comportamento – Cid – 10. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na Educação Especial- a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PETEERS, T. Autismo: Entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

REVIÈRE, A. . O Desenvolvimento e a educação da criança autista. Em: César Coll, Jesús Palácios, Álvaro Marchesi (Orgs.) desenvolvimento psicológico e educação: necessidades Educativas e aprendizagem escolar. V.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RITVO, E.R. Autism: Diagnosis, Current Research and Management. New York :Spectrum, 1976.

RUTTER, M. Cognitive Déficits In Pathogenesis On Autism. Journal of Child Psychology And Psychiatry, 24 (4), 513-53, 1983.

SANTOS, M.P (2001). A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. RJ; www.regra.com.br/educacao. Capturado em 21/09/01.

SANTOS, M.P (2003). A prática da educação para a inclusão. Em Marquezine, M.C. Inclusão, vol.2. Londrina: Educ, 2003

SCHOPLER, E., REICHLER, R.J., RENNER, B.R. The Childhood Autism Rating Scale (CARS), Revised. Los Angeles: Western Psychological Services, Inc, 1988.

SCHWARTZMAN, J.S. Síndrome de Asperger. In: C. GAUDERER.: Autismo e outros atrasos do desenvolvimento – guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, J. B. e colaboradores . Autismo Infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

STAINBACK,S. e STAINBACK, W. Inclusão- Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed,1999. Traduzido por Magda França Lopes.

SOUZA, S. S. O lazer e seu efeito facilitador para a integração social de indivíduo com deficiência e suas famílias. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. *in*:F. Nunes (Org.) .Inclusão educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Fábrica do Livro,2003.

SZATAMARI, P., BRENER, R. E NAGY, J. Aspergers Syndrome: A Review of Clinical Features. Canadian Journal of Psychiatry, 34, 554-60, 1989.

TUSTIN, F. Autismo e psicose infantil. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WING, L. E GOULD, J. Severe Impairments Of Social Interaction And Associated Abnormalities In Children: Epidemiology And Classification, Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-30, 1979.

ANEXOS

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA OBSERVAÇÃO

Id	Comportamento	Frequência/Semana															
		1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Relacionou-se com colegas de sala.	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	
2	Atendeu as ordens.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	
3	Demonstrou medos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4	Manteve contato visual com professores e colegas.	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
5	Resistiu participar das atividades propostas.	1	1	1	1	1	0	0	1	2	3	2	2	2	1	1	
6	Resistiu a mudanças de rotina.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
7	Utilizou pessoas como ferramentas.	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	Resistiu ao contato físico.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	
9	Esteve hiperativo.	2	1	1	1	3	3	2	3	3	3	2	2	1	3	3	
10	Apegou-se a objetos de maneira inapropriada.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11	Girou objetos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
12	Fixou a atenção em objetos giratórios.	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13	Apresentou agressividade.	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	3	3	3	2	2	
14	Apresentou comportamento destrutivo.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	3	3	1	1	
15	Mostrou-se arreadio.	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	3	2	2	2	1	
16	Mostrou-se indiferente.	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	1	2	2	0	0	
17	Interessou-se por brincar com água.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
18	Demonstrou interesse demasiadamente por estímulos musicais.	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
19	Apresentou comportamentos estereotipados.	2	1	1	2	3	3	2	3	3	3	2	2	1	3	3	
20	Apresentou auto-agressão.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
21	Apresentou hetero-agressão.	1	1	1	0	0	0	0	2	1	2	3	3	3	2	3	

Anexo 1
FICHA DE ACOMPANHAMENTO

Nome do aluno _____

Idade: _____

Série e turma freqüentadas Semana

de _____ a _____.

	SIM	NÃO	Freqüência Aproximada
1- Relacionou-se com colegas de sala.			
2- Atendeu ordens.			
3- Resistiu participar das atividades propostas.			
4- Demonstrou medos.			
5- Resistiu a mudanças de rotina.			
6- Utilizou pessoas como ferramentas.			
7- Resistiu ao contato físico.			
8- Esteve hiperativo.			
9- Manteve contato visual com professores e colegas.			
10- Apegou-se a objetos de maneira inapropriada.			
11- Girou objetos.			
12- Fixou a atenção em objetos giratórios.			
13- Apresentou agressividade.			
14- Apresentou comportamento destrutivo.			
15- Mostrou-se arredio.			
16- Mostrou-se indiferente.			
17- Interessou-se por brincar com água.			
18- Demonstrou interesse demasiadamente por estímulos musicais.			

19- Apresentou comportamento estereotipados.			
20- Apresentou auto agressão.			
21- Apresentou hetero-agressão.			

Anexo 2

ENTREVISTA COM A ESCOLA. (Equipe técnico pedagógica)

- 1) Atualmente, o que significa inclusão para esta instituição?
- 2) Qual a avaliação que a escola faz do desenvolvimento de Gabriel desde a matrícula até o presente momento?
- 3) Quais foram as dificuldades encontradas pelos professores, estagiários e equipe técnica em geral, no processo de inclusão de Gabriel?
- 4) Quais as mudanças que a inclusão de Gabriel trouxe para o cotidiano da escola?
- 5) A presença de uma acompanhante pedagógica contribuiu para o processo de inclusão de Gabriel? De que maneira?
- 6) Qual o grau de importância da participação da família da criança nesse processo?
- 7) Atualmente há outra criança portadoras de necessidades especiais matriculada na escola? A matrícula ocorreu antes ou depois da inclusão de Gabriel?
- 8) De que maneira as famílias das demais crianças receberam a idéia da inclusão de Gabriel?
- 9) Como foi a relação dos demais alunos com Gabriel?
- 10) Quais são os principais efeitos da inclusão no comportamento de Gabriel e suas aprendizagens mais significativas?

- 11) Como a escola planeja a continuidade de Gabriel na instituição?

- 12) A escola pretende continuar investindo em inclusão de crianças com necessidades especiais?

- 13) O que a escola necessita para que processos de inclusão sejam o mais satisfatório possível?

Anexo 3

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

Baseado na Escala Childhood Autism Rating (CARS)

I – Relacionamento Interpessoal:

1) Tem comportamento apropriado?

2) Timidez?

3) Inquietação?

4) Evita o olhar do adulto?

5) Demonstra Isolamento?

II – Imitação:

1) Imita sons, palavras e movimentos?

2) Imita comportamentos simples (ex.:bater palmas)?

3) Imita somente com auxílio do adulto?

4) Reproduz imitação atrasada?

III – Resposta Emocional:

1) Apresenta resposta emocional em sintonia com a expressão facial?

2) Possui reações inibidas ou exageradas?

3) Como é seu humor?

IV – Expressão Corporal:

1) Apresenta expressão corporal apropriada?

2) Como é sua coordenação? Pobre? Normal? Repetitiva?

V – Uso do Objeto:

1) Apresenta interesse por brinquedos?

- 2) Apresenta uso funcional dos brinquedos?
- 3) Apresenta foco de atenção em parte insignificante do brinquedo?
- 4) Fica fascinado com reflexo de luz?
- 5) É difícil se distrair se estiver “ocupado”?

VI – Adaptação a Mudanças:

- 1) Aceita mudança de rotina?
- 2) Como reage quando alguém tenta mudar sua rotina?

VII - Uso do Olhar:

- 1) O uso do olhar é normal?
- 2) A visão é usada junto com outros sentidos?
- 3) Há recusa de olhar pessoas ou objetos?

VIII – Uso da Audição:

- 1) A audição é usada junto com outros sentidos?
- 2) Falta resposta aos sons?
- 3) A reação é atrasada ao som?
- 4) Ignora sons?
- 5) Tapa os ouvidos?
- 6) Apresenta comportamento seletivo diante de sons?

IX – Uso do Paladar, Olfato e do Tato:

- 1) Usa os objetos de acordo com os sentidos?
- 2) Leva objetos a boca?
- 3) Ignora dor (ex. Beliscão)?

4) Cheira objetos?

5) Coloca objetos na boca?

X – Medo e Nervosismo:

1) O comportamento é adequado à situação e a idade?

2) Apresenta sentido de auto-conservação?

3) Apresenta medo de cachorros desconhecidos? Pessoas desconhecidas?

XI – Comunicação Verbal:

1) É apropriada a idade?

2) Apresenta atraso?

3) Apresenta noção de tempo?

4) Ecolalia?

- 5) Inversão Pronominal?

- 6) Apresenta gritos descabidos?

XII – Comunicação não-verbal:

- 1) A comunicação não-verbal é adequada a situação?

- 2) Apresenta gestos significativos?

- 3) Pega na mão do adulto levando-o ao objeto desejado?

- 4) Apresenta gestos estranhos que não possuem significados?

XII – Atividade:

- 1) Apresenta inquietação ou lentidão?

- 2) Tem infinita energia?

- 3) Apresenta vontade de dormir?

4) São confundidos com preguiçosos?

XIV – Grau de Consistência das Respostas de Inteligência:

1) Inteligência compatível com o desenvolvimento normal?

2) Apresenta habilidades não-usuais? Quais?

3) Apresenta algum talento especial? Qual?

XV – Impressão Geral:

Anexo 4

ENTREVISTA DE ANAMNESE COM A FAMÍLIA

I IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome _____
Idade _____
Data de Nascimento _____
Sexo: () M () F
Naturalidade: _____
Residência: _____

II IDENTIFICAÇÃO FAMILIAR

Pai: _____ Idade: _____
Mãe: _____ Idade: _____
Nº de irmãos: _____
Idade dos irmãos _____

III QUADRO GERAL

Problema principal

Precedentes

Condições de ocorrência

Queixas secundárias

Evolução do quadro

IV HISTÓRIA PESSOAL

Idade dos pais na época da concepção _____

Posição na ordem de gestação _____

Posição na ordem de nascimento _____

Saúde da mãe durante a gravidez _____

Cuidados pré-natais _____

Condições do parto _____

Primeiras reações _____

Desenvolvimento geral _____

Amamentação _____

Desmame _____

Aceitação da alimentação após o desmame _____

Alimentação atual _____

Dentição _____

Idade em que sentou _____

Idade e forma de engatinhar _____

Idade em que andou _____

Linguagem _____

Idade da fala _____

Primeiras palavras _____

Problemas com a linguagem oral _____

Lateralidade _____

Controle dos esfíncteres _____

Tiques e hábitos especiais _____

Sono _____

Dorme em quarto separado? _____

Como age quando acorda? _____

Doenças comuns na infância

Medicamentos utilizados _____

Curiosidade sexual _____

Interesse por brinquedos _____

Forma de brincar _____

Expressão de emoções _____

Forma de obter a disciplina da criança _____

Hábitos de higiene _____

Idade em que entrou para a escola _____

Tipos de escola que frequentou _____

Nº de vezes que mudou de escola _____

Gosto pela escola _____

Necessidades especiais _____

Relacionamento com os colegas _____

Brinquedo preferido _____

V- VIDA FAMILIAR

Presença de problemas de saúde mental na família _____

Horário de permanência dos pais em casa _____

Reações diante da notícia da deficiência _____

Formas de organização da família para cuidar da criança _____

Atitudes familiares diante dos comportamentos autísticos _____

Anexo 5

Transcrição de uma comunicação entre família e escola

A escola escreve: “ A

G. esteve bem pela manhã, porém um pouco assustado com as mudanças. Acredito que tudo vai melhorar e que vai ser muito positivo para G. Infelizmente ele não almoçou.

Um abraço, J.”

A mãe responde: “ P.,

G. chegou um pouco agitado e irritado. Não quis jantar. Estou mandando essas coisas que talvez vocês possam aproveitar. Gostaria de saber um pouco mais sobre as atividades novas como natação, música, o nome dos amigos da manhã. P, G. não come jardineira refogada. Bom dia, e estou torcendo para que G. almoce hoje.

Abraços, A “

No bilhete da escola para a família aparecem os temas comportamento social do menino, alimentação e mudança de rotina no ambiente escolar.

No bilhete da família para a escola aparecem os temas comportamento social, humor, alimentação, preocupação com o desenvolvimento do menino, alimentação, fornecimento de informações para a escola e solicitação de informação.

