



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS:
HISTÓRIAS DE SALA DE AULA**

SOLANGE MARIA DE LIRA

**Rio de Janeiro
2004**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação**

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS:
HISTÓRIAS DE SALA DE AULA**

Por

SOLANGE MARIA DE LIRA

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação**

**Rio de Janeiro
2004**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Dissertação: Escolarização de Alunos Autistas: Histórias de Sala de Aula

Elaborada por: Solange Maria de Lira

Aprovada pela Banca Examinadora:

Rio de Janeiro,

Prof^a. Dra. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes
Orientadora da Dissertação

Prof. Dr. Francisco de Paula Nunes Sobrinho

Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

L768 Lira, Solange Maria de.
Escolarização de alunos autistas : histórias de sala de aula /
Solange Maria de Lira. -- 2004.
151 f.

Orientadora: Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes
Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação

1. Professores de educação especial – Formação – Teses. 2.
Autismo – Teses. 3. Educação especial – Teses. I. Nunes, Leila Regina
D'Oliveira de Paula. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 376.113

DEDICATÓRIA

Às pessoas que...

Não se conformam com o constante e desconfiam do acaso.

Aceitam desafios e disso fazem pontes
para construir novos caminhos e formas de ensinar.

Em memória aos que dedicaram suas vidas em prol da coletividade, em especial ao companheiro de jornada terrena que tive a oportunidade de conhecer, trabalhar e amar...Celso de Melo Bastos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, arquiteto do universo, que planeja vidas, sonhos e realidades;

A minha família e meus amigos pelos incontáveis apoios, por terem suportado as ausências, em especial, **Mamy e Maria** pelo carinho incondicional;

Ao meu pai, em homenagem a um tempo que ele não pôde assistir, mas que foi co-responsável, porque torceu muito;

A minha orientadora Prof^a. Leila Nunes pela dedicação, respeito e carinho que sempre ofertava;

Ao Prof. Facion, por auxiliar-me no exercício da disciplina e da tolerância;

Aos professores que tive a oportunidade de conhecer na trajetória do mestrado na UERJ e que me ensinaram tantas coisas...**Siomara, Lilian do Valle e Francisco Nunes**;

Ao SET, presença constante em minha vida, pelo companheirismo de todos esses anos, **Liliana, Carlos, Celina, Rejane, Ana Claudia**; e em especial **Risomar**, pelos incentivos que influenciaram os primeiros passos;

As secretárias do mestrado, Patrícia, Georgete, Morgana, Marlene e Fátima pela solicitude com que me atendiam;

Aos amigos de jornada no mestrado...Sandrinha, Mário, Alba, Nelma, Mara e tantos outros que possibilitaram momentos de companheirismo e alegria;

Ao CNPq que contribuiu com o auxílio financeiro;

A amiga Fátima Davi, pelo auxílio na hora necessária;

Ao amigo Carlos, assistente de pesquisa, pelo auxílio nas filmagens, companhia e suporte nos momentos mais difíceis;

As sobrinhas Flávia, Rose, Leonardo e André pelo suporte técnico;

Ao amigo Márcio Bandeira pela revisão;

Aos dirigentes da rede escolar pesquisada que autorizaram a realização da pesquisa;

Aos professores da rede escolar, em especial, à professora que anonimamente contribuiu para essa pesquisa, sem a qual ela não teria motivo de existir! Obrigada pela constante disponibilidade, pelas horas partilhadas e pelo prazer de participar de um momento tão nobre em sua vida: O trabalho;

Aos alunos e suas famílias que tive a oportunidade de conhecer, de respeitar e amar.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar que concepções os professores da Educação Especial têm sobre seus alunos, e que características e funcionalidade atribuem a suas práticas e a seus educandos com transtorno autista. O enfoque de narrativas de concepções sobre práticas desenvolvidas em classe especial para alunos autistas possibilitou preencher lacunas num campo carente de pesquisas, que é o autismo no ensino especial em escola pública. Sendo o professor o enfoque central deste estudo, elegeu-se como participante uma professora que atuava em educação especial, ministrando aulas em classe especial na rede pública de ensino para quatro alunos com transtorno autista, no Município do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. O estudo de caso com abordagem etnográfica foi utilizado por possibilitar um contato direto do investigador com os sujeitos da pesquisa, permitindo desvelar os significados, percepções e concepções que os participantes têm sobre suas experiências e o mundo que os cerca. Os dados foram coletados de forma descritiva a partir de observações diretas do cotidiano escolar, do registro em gravações em vídeo e áudio, de entrevistas semi-estruturadas ou livres, bem como da análise de documentos, com a duração de quatro meses. A análise dos dados ocorreu em etapas: transcrição, decodificação, identificação e análise utilizando como suporte o processo das triangulações de Erickson (1988), que forneceu subsídios para composição das categorias de análise e interpretações subsequentes. A pesquisa revelou que a forma como a professora concebia seus alunos determinava suas práticas e atitudes em relação aos mesmos. No caso em estudo esta condição era expressa por uma concepção assistencialista e protecionista que vigorava em sala de aula através do oferecimento de tarefas infantilizadas a alunos jovens e adultos. Essa forma de conceber os alunos também limitava as ações dos mesmos no ambiente escolar colaborando para o desenvolvimento de relações de dependência. Os achados apontam para a importância de um planejamento estruturado em autismo e a necessidade da formação contínua do educador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Transtorno Autista e Classe Especial.

ABSTRACT

This research had as objective investigate the conceptions of the teachers of the Special Education on their students, and the characteristics and functionality of their practices and to their students with autistic disorder. The focus of the narratives of conceptions on practices developed in special class for autistic students made possible to fill out gaps in a lacking field of researches, that it is the autism in the special teaching in public school. Being the teacher the central focus of this study, it was chosen as participant a teacher that acted in special education, supplying classes in special class in the public net of teaching for four students with autistic disorder, in the Municipal district of Rio de Janeiro, in the Fluminense Slope. The case study with approach ethnographic was used for making possible a direct contact of the investigator with the subject of the research, allowing to reveal the meanings, perceptions and conceptions that the participants have on their experiences and the world that it surrounds them. The data were collected in a descriptive way starting from direct observations of the daily school, of the registration in recordings in video and audio, of semi-structured interviews or liberate, as well as of the analysis of documents, with the duration of four months. The analysis of the data happened in stages: transcription, decoding, Identification and analysis using as support the process of the triangulations of Erickson (1988), that it supplied subsidies for composition of the analysis categories and subsequent interpretations. The research revealed that the form as the teacher conceived their students determined their practices and attitudes in relation to the same ones. In the case in study this condition was expressed by a assistencialist and protectionist conception that forced at classroom through the offer of tasks to become infantile the young and adult students. That form of conceiving the students also limited the actions of the same ones in the school atmosphere collaborating for the development of dependence relationships. The discoveries appear for the importance of a planning structured in autism and the need of the educator's continuous formation.

KEY- WORD: Special Education, I Upset Autist and Special Class.

SUMÁRIO

	Páginas
LISTA DE ANEXOS.....	10
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS.....	10
INTRODUÇÃO	11
Por que Investigar Classes Especiais com Alunos Autistas?.....	15
CAPÍTULO I : Percepções de Relações Professor-aluno.....	19
1.1.Estudos sobre Relações Professor-aluno.....	21
1.2.Estudos em Percepção de Professores.....	24
CAPÍTULO II : Escolarização de Alunos com Transtorno Autista: Percorrendo Histórias.....	27
CAPÍTULO III : O Transtorno Autista.....	32
CAPÍTULO IV : Ensino Especial: O Autismo e a Legislação.....	36
CAPÍTULO V : Alunos com Transtorno Autista: Impasses e Possibilidades na Prática Educacional.....	40
5.1. Déficits nas Interações Sociais, Comunicação e Imaginação.....	44
5.2. Intervenções Educacionais.....	48
5.3. Questões Atuais.....	52
5.4. Organização de Trabalhos em Autismo na Escola.....	54

CAPÍTULO VI : Caracterização da Pesquisa

6.1. Objetivos do Estudo.....	57
6.2. Objetivos Específicos.....	57
6.3. Abordagem Metodológica.....	58
6.4. A Professora Participante e seus Alunos.....	62
6.5. O Local.....	65
6.6. A Rede.....	65
6.7. A Escola Alfa.....	66
6.8. Procedimentos Gerais.....	69
6.9. Procedimentos Específicos.....	72
CAPÍTULO VII : Buscando Caminhos para Ensinar.....	78
7.1. O planejamento e as ações.....	80
7.2. Escola Alfa: O Cotidiano numa classe de autistas jovens e adultos.....	85
7.3. O sentido do grupo.....	91
7.4. O sentido das tarefas escolares.....	100
7.5. Adequação das atividades pedagógicas ao interesse do aluno.....	106
7.6. Comportamento Social e Comunicação em Alunos Autistas.....	108
7.7. Achados.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS.....	139

LISTA DE ANEXOS

Anexos	Página
1. Modelo de Ficha de Triagem (CARS).....	139
2. Questionário para Avaliação de Alunos com Autismo.....	141
3. Descrição do Local Pesquisado.....	144
4. Termo de Compromisso.....	145
5. O Programa Autismo e Outras Síndromes.....	146
6. Tópicos de Entrevistas.....	149
7. Termo de Autorização.....	150

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO/GRÁFICO	Páginas
1. Caracterização dos alunos – Escola Alfa	63
2. Perfil dos alunos na Rede Escolar	64
3. Instrumentos e equipamentos utilizados	65
4. Atividades desenvolvidas na escola	69
5. Cronograma da pesquisa	70
6. Forma de coleta de dados	73
7. Eventos Pedagógicos/Recreativos/Acontecimentos Sociais	101
8. Tipos de Isolamento	93
9. Análise das tarefas solicitadas pela professora	103
10. Frequência de comportamentos/ alunos	113
11. Relação de Dependência/Independência	118
12. Gráfico 01: Amostra por tipo de atividade	119

INTRODUÇÃO

O homem é essencialmente um ser social (HELLER,1992;GLAT, 1989). Essa afirmativa marca e constitui a própria existência, mostrando que não há criatura humana na face da terra que não tenha se submetido às influências de um contexto social, que antecede sua próprio nascimento e sem o qual seria impossível sobreviver. O caráter gregário do homem irá determinar suas primeiras aprendizagens, formas de conceber o universo e julgá-lo, constituindo-se, assim, numa espécie de “ingresso” à cultura e a cotidianidade, onde serão desenvolvidos e aprendidos os processos que regem as aquisições biológicas e sociais, e nos quais conseqüentemente ocorrerão as primeiras noções de identidade, de pertença ao grupo e de desempenho de papéis sociais.

Dificuldades em vivenciar essas relações, ainda que mínimas, podem acarretar dificuldades no próprio desenvolvimento humano, comprometendo aprendizagens muitas vezes essenciais à própria existência.

O autismo identifica uma síndrome onde as dificuldades relacionais estão presentes desde o início da vida, que se evidenciam no social por problemas permanentes em estabelecer contatos e relações com os outros. A ciência até hoje não conseguiu explicar a síndrome e os déficits que a acompanham, mas sabe-se que comprometimentos na área social acabam afetando em diferentes níveis o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem de regras e padrões sociais, pois estes são desenvolvidos e aprendidos no grupo.

Conseqüentemente, se a linguagem e a aprendizagem se mostram comprometidas no autismo por uma dificuldade relacional, comprometidas também se mostrarão suas formas de se comunicar e se comportar em sociedade, que serão evidenciadas por um padrão de comportamento pouco usual para nossos costumes.

Alguns trabalhos educativos têm sido efetuados no sentido de reduzir e amenizar essas dificuldades através do ensino de hábitos e padrões comportamentais, e do treino do uso da linguagem. Entretanto, os desafios em autismo continuam a existir, principalmente no campo social e educacional.

Por se constituir em síndrome de difícil condução clínica e social, e de prognósticos muitas vezes comprometedores, a dificuldade de encontrar na rede pública um suporte adequado constitui uma das principais queixas dos familiares. Sabemos que a escolarização de alunos autistas, tanto no sistema regular quanto no especial, propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o mesmo avalie constantemente a sua forma de ensinar, necessitando muitas vezes traçar e reformular planejamentos individuais, adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias orientadas na necessidade do educando.

Algumas crianças com transtorno autista quando inseridas na escola podem apresentar dificuldades na linguagem, no relacionamento interpessoal e no comportamento. As dificuldades na linguagem podem ser observadas pela forma como o aluno se expressa (oral e escrita) e compreende a linguagem ou em ambas. Muitos desses alunos não oralizam (não emitem palavras, chegando até a serem confundidos como portadores de outras deficiências, como a surdez), outros podem utilizar a linguagem de forma incomum, repetindo trechos de frases ouvidas, *jingles* e sons.

Na área comportamental e de relacionamento interpessoal, o aluno com transtorno autista pode demonstrar dificuldades em memorizar seqüências e ocorrências do dia-a-dia, e ainda ter dificuldade em expressar adequadamente sentimentos como dor, tristeza, alegria, não compreender expressões e estados emocionais dos outros, bem como brincadeiras e abraços. As conseqüências dessas dificuldades no ensino escolar, quando não compreendidas e trabalhadas adequadamente pelo professor, podem invalidar qualquer projeto educativo.

A educação de indivíduos autistas representa, portanto, um desafio para a escola, pois impõe ao professor uma outra ótica para se abordar a deficiência, que parte da utilização de um olhar diferencial, capaz de identificar na ausência de

linguagem, no emitir de sons e gestos, aparentemente desconexos, uma forma de comunicação.

Implica que o professor aprenda a utilizar outras linguagens além da verbal, que aprenda a ler o sentido do silêncio, dos rituais repetitivos e dos comportamentos estranhos. A tarefa parece difícil, mas não é impossível, pois parte do professor como agente facilitador e promotor de mudanças.

Neste contexto torna-se relevante formar educadores com uma visão mais integral do ser humano, que veja o outro como ser potencial de aprendizagem, ainda que, e por muitas vezes, essas só signifiquem aquisições funcionais de convivência com pessoas e formação de hábitos básicos.

A percepção que os professores têm de seus alunos e de práticas foi o objeto de estudo dessa pesquisa, em que se procurou investigar através de inserções no cotidiano escolar como se processavam as relações entre os professores de classe especial e seus alunos autistas, e como estas interferiam nos alunos e nas práticas educativas.

Acreditamos que o conhecimento dessas concepções e práticas podem auxiliar na implementação de pesquisas e procedimentos educativos voltados para alunos autistas, pois relatam a construção de um ensino com seus limites e possibilidades.

Para melhor apresentação da temática em estudo, dividimos o trabalho em sete capítulos.

No capítulo I são discutidas as percepções e os papéis sociais que fundamentam as relações humanas na sociedade e em educação especial. No capítulo seguinte (capítulo II), apresentamos o contexto teórico que fundamenta a história da escolarização de alunos autistas em consonância com o desenvolvimento da educação especial; nos capítulos III e IV, são traçadas as concepções teóricas que compreendem o transtorno autista e os recursos legislativos que amparam o ensino na rede pública para alunos autistas.

No capítulo V, é realizado um contraponto das principais dificuldades identificadas em indivíduos autistas na área educacional em consonância com a

abordagem na literatura; no capítulo VI é evidenciado o método que fundamentou a pesquisa; e finalmente, no capítulo VII é demonstrado no texto de análise como se processavam as relações e as práticas docentes numa classe especial.

POR QUE INVESTIGAR CLASSES ESPECIAIS COM ALUNOS AUTISTAS?

Embora o tema formação de professores esteja sendo discutido em amplos espaços educativos, algumas áreas em educação especial permanecem quase que inexploradas em relação a isso. Não é comum, por exemplo, observarmos, ainda hoje, a ocorrência de cursos no Rio de Janeiro focando a formação de professores para atender alunos autistas. Neste sentido, alguns eventos, quando surgem, ficam restritos a clínicas especializadas, escolas particulares e algumas escolas públicas de ensino.

Denota-se assim, que parece não haver um interesse em discussões mais aprofundadas sobre a necessidade da formação de professores para trabalhar com essa clientela. Ainda que, as capacitações em serviço, em alguns lugares públicos, comecem a atentar para essa realidade, mostrando que não basta só saber o que é o autismo e como identificar um aluno autista, mas que é preciso discutir o que deve ser priorizado numa formação de professores para atuar com esses alunos e que necessidades técnicas e recursos estes devem dominar.

Durante a realização de cursos de educação especial¹, aulas e encontros, por diversas vezes, presenciamos relatos de professores sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano com seus alunos autistas, em que se queixam da ausência de informações teóricas e práticas, capacitações na área e descrédito quanto à possibilidade de executar um trabalho adequado para essa clientela, visto que invariavelmente lidam com alunos que apresentam dificuldades de relacionamento

¹ Cursos de capacitação em educação especial para educadores e profissionais afins, ministrados pela Fundação Euclides da Cunha em convênio com a Universidade Federal Fluminense, ocorridos no ano de 2000, em Niterói, RJ.

social, dificuldades na comunicação e no comportamento em graus que demandam atuações específicas no aprendizado, as quais muitas vezes desconhecem.

A contínua repetição nessas ocasiões repercute em interrogações diversas quando paramos para escutá-las atentamente. Por que os professores em sua grande maioria alegam estas dificuldades, mesmo estando alguns já há algum tempo na educação especial? Seriam somente ausências de informações teóricas e práticas? Ou haveria necessidade de um planejamento específico, de uma capacitação adequada para lidar com alunos autistas? O que estaria por trás da dita “insegurança”, do “não sei o que fazer”, tão verbalizado pelos professores?

Alguns relatavam que as dificuldades de interagir com esses alunos em salas de aula ocorriam por não saberem como lidar com os mesmos, que invariavelmente não falavam, não aprendiam da mesma forma que os outros, não respondiam às solicitações da forma como eram realizadas, mas que pareciam, em algumas ocasiões, saber perfeitamente quando algo era agradável ou não em sala de aula e que demonstravam através de gestos e sons o que queriam e como queriam.

Entretanto, algumas vezes, os relatos denunciavam que a comunicação professor-aluno ocorria sem grandes desajustes, mostrando diferenças que não pareciam estar situadas somente no alunado, mas no perfil pessoal e relacional que determinados professores estabeleciam com seus alunos.

O desconhecimento e a ausência de formação em serviço permanente no ensino especial para atender esses alunos constituíam uma realidade amplamente divulgada pelos professores, visto que, em suas realidades cotidianas de sala de aula, muitos desconheciam a existência de trabalhos específicos para atuar com os alunos, desde referenciais teóricos a práticas pedagógicas e que representavam lacunas na formação e atuação dos docentes.

Na medida que ficavam caracterizadas as necessidades de se realizar estudos sobre estas relações, face às complexidades que envolviam, outras questões foram surgindo e sendo ampliadas que levaram à realização desta pesquisa.

A primeira delas dizia respeito à inexpressiva quantidade de pesquisas em autismo (NUNES, 2001), seguida com efeito pelos estudos de Mendes, Nunes & Ferreira (2003) ao analisarem a produção discente nos programas de Pós-graduação em Educação que indicaram a presença de somente quatro estudos em educação focando a percepção de familiares de alunos autistas. Verificamos igualmente uma ausência de pesquisas envolvendo escolas públicas e alunos autistas (MENDES, NUNES, FERREIRA, 2003). Constata-se, assim, a necessidade de implementar projetos e pesquisas centralizando essas temáticas: autismo, percepção e escola pública.

A evidência desses achados impulsionou a realização deste trabalho, no sentido de investigar de que forma as relações desenvolvidas entre professor e aluno nestes contextos se processavam e como influenciavam no aprendizado e nas suas concepções docentes.

Dessa forma, procurou-se investigar como se processavam as relações professor-aluno e o que emolduravam as mesmas, através dos seguintes questionamentos: quais as dificuldades e perspectivas que subsidiavam o trabalho desses professores? O que pensavam os professores desses espaços, sobre seus alunos e sua atuação? Como funcionavam tais contextos? O que eram oferecidos aos alunos? Como eram expressas as comunicações professor-aluno?

Acredita-se que a resposta a estas proposições possa auxiliar na compreensão de dificuldades expressas na prática docente num determinado contexto e relação, fornecendo subsídios para referenciar práticas escolares, pesquisas referentes a postos profissionais e áreas específicas da educação especial.

Estudar tais contextos na atualidade, analisando-os do ponto de vista teórico-prático, tornava-se importante não só para conhecer o funcionamento das classes especiais, como também para discutir a adequação desses espaços, vistos historicamente como lugares de segregação e guarda, a uma política mais integradora, que pudesse vislumbrar a inclusão de toda criança à escola. (Declaração de Salamanca, 1994; LDBEN, 1996).

Sendo assim, seria possível estar resgatando neste estudo o sentido da educação especial, sua adequação à realidade, e gerenciamento das práticas executadas pelos seus principais atores: os professores e os alunos.

Partia-se, portanto, do pressuposto que as relações desenvolvidas numa sala de aula entre professor e aluno autista afetavam diretamente o ensino, exigindo de seus professores uma prática diferenciada para lidar com as peculiaridades e necessidades de seus alunos. Assim, procurou-se investigar como se processavam essas concepções no cotidiano escolar, como eram pensadas e estruturadas as práticas educativas e de que forma estas influenciavam seus alunos.

CAPÍTULO I

PERCEPÇÕES DE RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Neste capítulo é discutido a centralidade das relações humanas na constituição de percepções e papéis sociais que identificam práticas, visões, formas de conceber e perceber o mundo e as pessoas.

Os estudos em percepção focam a ação dos relacionamentos interpessoais no estabelecimento de atitudes e percepções em relação ao outro, explicando dessa forma como se processam as ações e reações no indivíduo com necessidades especiais quando submetido às expectativas, interpretações ou percepções de outras pessoas (MENDES, NUNES & FERREIRA, 2003).

Neste sentido, ao se estudar as percepções de professores de alunos autistas, investigou-se por conseguinte as relações travadas em classe e os papéis desempenhados pelos mesmos na formação de hábitos, conceitos e preconceitos (HELLER,1992;GOFFMAN,1978,1985; GLAT, 1989, 1995; MENDES, NUNES & FERREIRA, 2003).

Segundo Heller (1992) o conceito de papel social nasce da imitação ativa de comportamentos. Esse caráter imitativo em sociedade fornece ao homem o sentido do “uso” das coisas, da experiência e do trabalho, inserindo-o na história e nas estruturas culturais, as quais constituem o “fundamento do sistema de reflexos condicionados dos homens”², que permitem aos mesmos “mecanizar” ações e

² Termo empregado por Heller para explicar o surgimento do “papel” na sociedade como decorrente de um aprendizado das estruturas culturais. Para a autora, desempenhar um “papel” é assimilar à experiência humana uma aquisição social de uma cultura já pronta, daí sua apropriação filosófica do termo “fundamento do sistema de reflexos condicionados do homem”, para indicar a influência dos sistemas sociais e culturais no funcionamento da sociedade e no desempenho dos papéis sociais. Sobre isso ela expressa:

[...] *Em todos os estágios do desenvolvimento social, o homem nasce num mundo já “feito”, numa estrutura consuetudinária já “feita”. Deve então assimilar esses usos, do mesmo modo como assimila as experiências do trabalho.*[...]

praticá-las de forma instintiva por aquisição. Um dos exemplos clássicos dessa aprendizagem são os cumprimentos sociais (ibid.). Dessa forma, quando precisamos desempenhar ações e atributos no meio social em consonância com “um determinado plano de reações mecânicas”, utilizamos o “papel” como suporte. No entanto, muitas vezes ocorre do desempenhar de um papel social transformar-se num “dever social”, ou num “estereótipo”. Nestes casos, a ocorrência de um ou de outro ficará na dependência da constância e da justificativa de seu uso para a compreensão do social. (ibid.)

Um dos exemplos que justifica a assimilação do papel social a um “dever social” é compreendido quando a professora diz: “Tenho que fazer isso como educadora.” A atribuição da ação justifica-se por uma questão de profissionalização, em que o caráter ético e moral atribuído ao papel leva o professor a realizar e tomar determinadas posições.

Entretanto, quando os papéis sociais revestem-se de um caráter global no comportamento, que superam a obrigação moral e a autonomia, mostram-se transformados em “estereótipos”. Nesse sentido, é comum a expressão: “sou professora, comporto-me como uma professora.” Heller conta que os papéis sociais não se cristalizam, pois estão sujeitos às transformações da sociedade, e revestem-se de um sentido coletivo mesmo quando desempenhados solitariamente.

Por outro lado, esse papel mostra-se relacionado quase sempre a um tipo “ideal”, espécies de metas e objetivos, que estabelecemos em nós e nos outros, nem sempre verdadeiros, mas essencialmente idealizados. Um exemplo comum é justificado pelo professor que estabelece “um tipo ideal de aluno”.

Goffman (1985) identifica esse processo como “idealização” e esclarece que isso ocorre quando o ator acrescenta características e dados negativos ou positivos a imagem do que quer representar, muitas vezes de acordo com convenções sociais. Neste caso, os conceitos de “ideal” e “idealização” fundem-se em “visões e

A sociedade não poderia funcionar se não contasse com sistemas consuetudinários de certo modo estereotipados. Esses sistemas constituem o fundamento do sistema de ‘reflexos condicionados’ do homem, sistema que permite aos membros de uma sociedade mecanizar a maior parte de suas ações, praticá-las de modo instintivo (instintivo por aquisição, não como resíduo de uma estrutura biológica) [...] (p.88)

expectativas que fazemos em relação aos outros tanto positivas quanto negativas”, já não mais amparadas só num papel, mas em normas e exigências construídas de acordo com nossas pré-concepções pessoais e sociais.

As normas e os conceitos atribuídos aos outros fornecerão os meios e as categorias utilizadas para inferirmos visões, percepções, julgamentos e práticas. (GOFFMAN, 1978; HELLER, 1992). Essas normas e conceitos estarão em todos os espaços sociais, encontraremos também na escola fundamentando as relações professor-aluno.

1.1. ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Segundo Coll & Miras (1996) os estudos sobre as relações professor-aluno datam da década de 70, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Rosenthal e Jacobson (s.d.). Os autores comentam que um dos conceitos centrais nos estudos que envolvem as relações professor-aluno é o conceito de “aluno ideal”, o qual é construído ao longo da carreira docente. (ibid.)

Nesse conceito a influência cultural determinaria uma “seleção e categorização” por determinado “perfil de aluno” e isso explicaria porque alguns atributos físicos pesariam mais na hora de escolher entre um aluno e outro para realizar determinada tarefa.

A concepção que cada pessoa tem de seu papel e do papel do outro determina o processo de seleção e categorização. Coll e Miras (1996) a esse respeito fazem referência aos estudos realizados por Gilly (1980) e por Rogers (1987) que pesquisaram o tema “como os professores vêem seus alunos? “.

Os resultados desses estudos apontaram para uma aproximação dos alunos a uma certa adequação à escola, a qual, segundo os autores, seria evidenciada através das seguintes características ressaltadas na pesquisa e que os alunos deveriam apresentar: atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse

pelo trabalho, constância, respeito às normas de relação com os colegas e com o professor. (ibid.)

Os autores contam ainda que o resultado dessa pesquisa apontou para o seguinte caminho: *“As expectativas dos professores sobre o rendimento de seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos.”* (ibid., p.270)

Coll e Miras (1996) citam também que, nesta mesma pesquisa, os principais fatores que influenciavam os contatos e as expectativas professor-aluno eram: a reputação dos alunos, os estereótipos, incluindo aparência física, sexo, origem étnica, classe, exigência de diagnósticos após aplicação de teste, atuações dos alunos nos primeiros momentos da interação com o professor, predição de rendimento, características visuais dos alunos (roupa, acessórios), e outros.

A partir desses dados compreendemos como as relações sociais entre as pessoas, e no caso em específico os professores, estão impregnadas de visões idealizadas, pré-concebidas e preconceituosas, que determinam a conduta, a visão e o tratamento oferecido aos alunos.

Entretanto, essas relações, quando tomadas no sentido macroestrutural, determinam pontos de vistas, conceitos e políticas que impõem práticas e culturas, constituindo-se, nesse caso, uma espécie de “aculturação”, processo vivido recentemente em nossa realidade escolar, e brilhantemente descrito por Mendes (2003) num artigo ao fazer um retrospecto das concepções atuais sobre educação inclusiva.

Neste artigo ela afirma que, apesar do constructo teórico da inclusão ter avançado em sua origem (EUA) junto com as necessidades de seus alunos e as reformas educacionais, sua apropriação à educação brasileira ocorreu de forma ideológica, sem um terreno concreto para sustentabilidade. A autora mostra a partir dessa afirmação como relações heterogêneas e macroestruturais marcam e instituem práticas, realidades e contextos educacionais. Além disso, questiona também como idéias e concepções são aceitas sem ao menos serem considerados os contextos históricos que os fundamentam e legitimam.

Contudo, sabemos que relações diferentes entre culturas diferentes quando em confronto tendem a negar ou incorporar modelos e paradigmas, numa relação permeada por submissão e rebeldia, de aculturação do “mais fraco” e da determinação de lugares e posições na sociedade, e constituem essencialmente relações de poder.

Essas relações também são vividas em grupos menores, como, por exemplo, na escola, visualizada nos inúmeros casos de alunos que fracassam no ensino regular por serem pobres e por apresentarem dificuldades comportamentais (PATTO,1990; MACHADO, SOUZA & SAYAO,1997).

Entretanto, são esses mesmos alunos que irão compor a massa dos encaminhamentos errôneos para a classe especial (FERREIRA, 1993; MACHADO, SOUZA & SAYAO, 1997; TOREZAN, CAIADO, 1995; FERREIRA, NUNES & MENDES,2003) tendo o desempenho escolar como principal critério a subsidiar o encaminhamento (OLIVEIRA, 2002; PATTO, 1990, MACHADO, SOUZA & SAYAO, 1997; BUENO, 1993; FERREIRA 1993).

Muito embora, não seja objeto desse estudo discutir encaminhamentos para a educação especial, a referência aos mesmos se tornou necessária para explicar como o fenômeno da percepção está por detrás destas relações professor-aluno no ensino especial. Uma melhor caracterização desse fato será descrito a seguir.

Machado, Souza e Sayao (1997), ao debaterem uma proposta de avaliação psicológica para as classes especiais, fizeram uma análise dos encaminhamentos que conduzem os alunos das classes regulares para as classes especiais, e constaram que muitas vezes bastava um professor apontar desinteresse por seu aluno para se justificar o encaminhamento para o serviço de avaliação psicológica. (grifo nosso) Além disso, a forma como tais professores concebiam seus alunos, nem sempre eram aceitas como verdade pelos pais que discordavam dos pontos de vistas dos professores. (grifo nosso)

Caiado e Torezan (1995), ao discutirem caminhos para a educação especial, relataram arbitrariedades nos encaminhamentos dos alunos para a classe especial,

orientados por concepções as mais diversas de ensino e aprendizagem. (grifo nosso)

Nos estudos citados a temática percepção norteava os discursos, mostrando que as concepções referentes ao futuro dos alunos eram construídas em critérios pessoais que identificavam formas de perceber e ver o outro, bem como o modo de ensinar e avaliar.

Face a essa realidade, torna-se relevante observarmos o que demonstram os estudos sobre percepção de professores.

1.2. Estudos em Percepção de Professores

Os estudos em percepção de professores, sobre portadores de necessidades especiais, não se constituem novidade em nossa realidade educacional. Uma pesquisa implementada por Nunes, Ferreira, Glat & Mendes, (1997,1998,1999, 2001 e 2003) de análise da produção discente dos cursos de Pós-graduação em Educação, constatou que durante o período de 1982 a 1999, cerca de 81 dissertações e teses foram produzidas enfocando a temática percepção, sendo que desse total cerca de 50% estavam abordando a deficiência mental na visão de pais e professores (Mendes, Nunes & Ferreira,2003).

No entanto, quando se procurou saber desse total, o contingente de pesquisas efetuadas em autismo e percepção de professores, não foram achados relatos de pesquisas tratando desse tema. Nos Estados Unidos, Robertson, Chamberlain & Kasari (2003), ao realizarem um estudo cujo objetivo era examinar as relações percebidas entre os professores da educação geral e crianças autistas de alto-funcionamento, inseridas em tempo integral em salas de aulas regulares, relataram que, embora existissem muitos trabalhos referentes a percepções de professores e alunos especiais, poucos se destinavam ao estudo das percepções de professores sobre alunos autistas.

Essas lacunas denotam que, embora o tema autismo não seja tão recente em educação, sua introdução em pesquisas ainda se faz escassa. Contudo, o tema percepção foi abordado amplamente em outras deficiências, chegando indicar algumas diretrizes e pontos em comum.

As análises efetuadas na pesquisa de Nunes et al. (2003), referentes a concepções de educadores sobre alunos com deficiência, indicaram que, de um modo geral, os docentes concebem seus alunos de forma negativa e desatualizada no que se refere às possibilidades educativas, suas necessidades e possibilidades integrativas no ensino regular.

Os resultados dessas análises apontam como principais responsáveis por essas dificuldades a carência de conhecimentos básicos, a falta de capacitação e alternativas educacionais e/ou terapêuticas, e sugerem como alternativa a realização de programas de formação, capacitação e supervisão de profissionais.

Os autores indicam ainda que predominavam em tais estudos a visão do aluno especial como ser incapaz, infantil, dependente e com atributos que os diferenciavam dos normais, e que convergiam para as mesmas dificuldades encontradas na educação regular, ou seja, “abandono da visão clínica de excepcionalidade, sintonia com discussões metodológicas do ensino regular, crescimento nos trabalhos de cotidiano e ambientes naturais.” (ibid. p.14)

A percepção de professores também foi objeto de estudo de algumas pesquisas em integração/inclusão de alunos especiais ao ensino regular e que constam nos 59 trabalhos analisados por Mendes, Nunes e Ferreira (2003), referentes a produção discente dos programas de pós-graduação em educação do eixo Rio - São Paulo. Relatamos abaixo algumas dessas pesquisas.

Santa’Anna (1988) investigou o trabalho desenvolvido num núcleo de apoio especializado que assessorava, avaliava e acompanhava alunos e professores vinculados a classes especiais da rede escolar de Niterói, onde constatou, através de entrevistas e consultas a documentos, que havia uma concepção discriminadora e excludente dos alunos com necessidades educacionais especiais, que permeavam os diagnósticos, as entrevistas, os testes avaliativos e a sala de aula.

Goffredo (1991) analisou através das falas de diferentes profissionais da escola o processo de integração nas escolas do município do Rio de Janeiro. O estudo destacou descompromisso e práticas segregacionistas por parte dos professores, falta de conhecimentos profissionais quanto ao conceito de deficiência, não articulação de trabalhos entre o ensino especial e a dinâmica pedagógica da escola e entre o ensino comum e a sala de recursos.

Beraldo (1999) estudou a percepção de professores do ensino regular que tinham, em suas classes, alunos com necessidades especiais, incluídos em cinco cidades do Estado de São Paulo. Os dados coletados através de entrevistas indicaram que fatores internos como insegurança, necessidade de acompanhamento psicológico e despreparo eram as dificuldades mais relatadas nos discursos.

Embora não disponhamos de dados sobre estudos de percepções de professores sobre alunos com autismo, para afirmarmos que corroboram com os dados da literatura disponível em percepção, podemos argumentar, no entanto, que perpassam os mesmos caminhos que relatam a história da educação especial, ao fornecerem evidências históricas das relações de poder vividas, que ditavam se os deficientes podiam ou não viver, para onde seriam levados, classificados e como seriam ensinados.

CAPÍTULO II

Escolarização de Alunos com Transtorno Autista: Percorrendo Histórias

O processo de escolarização de alunos com transtorno autista desenvolveu-se concomitantemente a outros movimentos históricos sociais de educação de indivíduos com deficiência. Retratá-lo é conhecer um pouco da própria história da Educação Especial.

Esse resgate é importante porque relata ocorrências no passado da humanidade que demarcam origens e caminhos, que irão não só definir práticas registradas numa faixa de tempo, mas imprimem significados para compreender ocorrências registradas no presente.

A história da Educação Especial descreve, também, através da forma como eram tratados os deficientes a importância da centralidade da cultura para definir as formas de tratamento e percepção do outro, principalmente quando esse outro não representava em si as idéias convencionadas, pelo grupo, como normal.

Sabemos que durante séculos a humanidade tem reagido de formas diversas ao que considera diferente (seja pela ótica corporal, social, econômica e política). O estranhamento ao que não é semelhante, ao que não está de acordo com o que foi convencionado pelos grupos dominantes como norma padrão, acaba determinando e estabelecendo no social os meios e as formas de ver e lidar, bem como crenças, costumes e valores (GOFFMAN,1978; AMARAL,1992; VELHO,1999; HELLER, 1992).

A história da humanidade relata vários exemplos, de como eram tratadas as pessoas com deficiência: no período arcaico, em Esparta, eram eliminados os que não possuíam os ideais homéricos de destreza, beleza e sagacidade propagados pela cultura vigente, em que o paradigma corpo/mente legitimava as práticas de extermínio e abandono dos corpos disformes e dos indivíduos considerados anormais (AMARAL, 1992; PESSOTI, 1995).

Todavia, na era cristã, tais indivíduos eram vistos como vítimas de maldições ou ainda dignos de pena; mas, caso se constituíssem, de alguma forma, em ameaça ao sistema, eram então tratados como hereges ou possuídos pelo demônio, e por tal deviam ser punidos, inclusive com a morte (PESSOTI, 1984, 1995).

A naturalidade com que eram exercidas essas práticas caracterizavam todo um contexto cultural que estabelecia ações e vivências na forma como pensavam o mundo, as pessoas e as diferenças.

Somente com o advento de novas formas de trabalho e com o desenvolvimento da medicina no século XVIII é que o panorama começou a mudar, apoiado numa nova forma de organização social que precisava de pessoas para trabalhar, reorganizar o espaço urbano e onde eram estabelecidas novas relações.

O crescimento da educação especial ocorre inicialmente impulsionado pelos trabalhos desenvolvidos na França por Itard (1798), que mostrara ao mundo a educabilidade do “selvagem de Aveyron”, e mais tarde, pela criação do primeiro internato público para crianças retardadas realizada por Séguin, onde foram desenvolvidos materiais didáticos.

Surgia também, em 1883, a primeira organização de materiais e normas pedagógicas, voltadas para atendimento às crianças ditas “Crianças Anormais”, desenvolvidas por Bourneville (JANNUZZI, 1985; MÜLLER, 1998; FACION, LIRA & FRANÇA, 2002).

Jannuzzi (1985) nos conta que as idéias liberais disseminadas na França tiveram fortes conotações na realidade brasileira, determinando toda a organização do ensino para pessoas portadoras de deficiências durante as décadas de 1929-

1935, que conferiam ao saber médico a responsabilidade pela avaliação e educação dos indivíduos com deficiência, imputando conotações médico-clínica ao ensino e inserindo a educação numa vertente médico-pedagógica.

Dessa forma, era legitimado e atribuído ao poder médico a avaliação e encaminhamento das pessoas com deficiências, que instituíam no hospital psiquiátrico classes escolares, que tinham por fim “ajustar” e “corrigir as faculdades intelectuais”. Um dos exemplos que marcam esse período foi a criação do pavilhão Bourneville, anexo ao hospital psiquiátrico na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, para abrigar crianças com deficiências classificadas como graves (MÜLLER, 1998; JANNUZZI, 1985).

Segundo Jannuzzi (1985), somente em 1911 é que foi criado o serviço de inspeção médica, órgão que seria responsável pela criação das classes especiais em escolas públicas e pela formação de recursos humanos para atuar com esses alunos.

Essas primeiras conquistas foram tão importantes, que, além de marcarem o período de nascimento da Educação Especial, possibilitaram novas formas de pensar a pessoa com deficiência, oportunizando o surgimento de um atendimento mais humanizado para as mesmas, mostrando que podiam aprender e participar da sociedade ainda que confinadas em instituições especiais do tipo internato. Nesse período, ressalta-se ainda, há o surgimento de uma característica central na forma de tratar as pessoas com deficiência: a possibilidade de serem vistas e tratadas como sujeitos.

No Século XX, a educação de pessoas com deficiência sofre um novo impulso amparado pelos movimentos sociais das associações de pais de portadores de deficiência que reivindicam um tratamento e educação mais humanos e integrados à sociedade. Surge a proposta filosófica de integração como referencial para se pensar a efetivação dessas práticas e necessidades (MAZZOTTA, 1995).

Atrelados à proposta da integração, desenvolveram-se alguns princípios, como o da Normalização, descrito por Sassaki (1997) como um movimento que

visava à promoção da pessoa com deficiência à sociedade, através da abertura de espaços, serviços e participação.

Entretanto, a execução na prática desse princípio acabou por redundar em confusões, entendendo-se integrar por normalizar, trazendo à tona práticas que tinham por fim reduzir ao máximo a deficiência do sujeito, tentando enquadrá-lo num modelo mais integrado possível à normalidade vigente. Estes equívocos não deixaram margem para verdadeira integração da pessoa com deficiência, pois exigia uma inserção que só poderia ocorrer através da modificação e adequação do deficiente ao modelo de sociedade (ibid).

A partir dos anos 90, a proposta da Integração passa a ceder lugar para a proposta da Educação Inclusiva, que consiste num movimento mundial, que preconiza o acesso de todos ao ensino regular, cujo desafio é prover um ensino capaz de atender a demanda específica de cada aluno, independente da necessidade que apresentar.

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste enquadramento da ação, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento de sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.[...] (Declaração de Salamanca e enquadramento da ação, 1994,p.06).

No Brasil, a releitura desses movimentos internacionais influenciou o ensino mais tardiamente, e de forma isolada. A evolução da Educação Especial no Brasil é caracterizada por dois períodos distintos, que, segundo MAZZOTTA (1995, p.27), podem ser divididos num primeiro período de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares, e num segundo período de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional.

A criação da Política Nacional de Educação Especial (1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96, em conformidade com as garantias constitucionais de 1988, garantiram aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito a uma educação condizente com suas necessidades no plano proposicional.

Sob Influência de organismos políticos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Universal de Educação para Todos, em Jontiem (1990) e a Conferência Mundial Sobre Educação Especial, em Salamanca (1994), o Brasil comprometeu-se, internacionalmente, a universalizar o ensino fundamental e a reduzir a taxa de analfabetismo até 2000, representando um reforço qualitativo importante para as pessoas com deficiência. (EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2000).

Hoje temos a possibilidade de garantir e ofertar no plano teórico uma educação para todos, em consonância com os princípios de democracia e igualdade expressos na Constituição Federal de 1988, mas que ainda não são vividos plenamente na realidade, pois uma escola para todos não é a escola de todos. O desafio que permanece é o de promover um ensino que além de respeitar singularidades, seja inclusivo, no sentido de promover uma pedagogia centrada na real necessidade do educando, que ofereça recursos e professores especializados capazes de propiciar um ensino de qualidade.

No rol dos desafios propostos pela educação inclusiva discute-se a inserção na rede regular de ensino de crianças com graves acometimentos psíquicos – os alunos com transtorno autista que, por apresentarem características e necessidades específicas, requisitam muitas vezes um atendimento especial.

Capítulo III

O Transtorno Autista

O transtorno autista constitui um dos enigmas mais complexos da humanidade, um quebra-cabeças que desafia a ciência até hoje. Sua origem parece remota, perdendo-se na imensidão dos tempos. Não se sabe até hoje quando surgiram os primeiros autistas, acredita-se que sempre existiram, e que só vieram a ser identificados, diagnosticados e tratados com o desenvolvimento da ciência. Nesse intervalo de tempo, constituíam-se e cresciam perdidos no anonimato, confundiam-se com outras deficiências, misturavam-se à massa de desocupados, loucos, crianças anormais que viviam de um modo estranho, isolado e segregado.

Somente a partir do século XVIII e XIX surgiu o interesse em estudar crianças com perturbações graves no desenvolvimento das capacidades de interação e afeto.

A palavra autismo originou-se da palavra grega “autos” (si mesmo) e foi utilizada pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, na descrição de um sintoma de esquizofrenia; evidenciado pela perda de contato com a realidade, acarretando, como consequência, impossibilidades ou uma grande dificuldade de se comunicar com os demais.

O que hoje conhecemos com a denominação de “Transtorno Autista” surgiu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner descreveu onze casos, no artigo intitulado: “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (LEBOYER, 1995; p.09); constituindo a primeira descrição histórica sobre autismo, em que os indivíduos apresentavam as seguintes características:

Inaptidão em estabelecer relações normais com as pessoas; apresentando atrasos na aquisição da linguagem, ou quando presente não tem valor de comunicação, apresentando estereotípias gestuais, necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, embora

manifestem uma memória freqüentemente notável e aparência física normal. (Leboyer 1995, p. 09)

Kanner denominou esse grupo de crianças de “autista”, termo empregado com o objetivo de ressaltar o sintoma fundamental observado nos casos descritos como: o isolamento social, presente desde o início da vida.

Segundo Gauderer (1993), com o decorrer dos anos, o autismo sofreu várias denominações: Bender usou o termo “esquizofrenia Infantil” em 1947, pois associava o autismo a uma forma precoce de esquizofrenia; Rank, em 1949, classificou o autismo de “Desenvolvimento Atípico do Ego”; Mahler, em 1952, denominou de “Psicose Simbiótica”; em 1956, Bender reformulou novamente o conceito e denominou-o de “Pseudo-Retardo” e Rutter, em 1963, usou o termo “Psicose Infantil”. Essas denominações conviveram com diferentes enfoques e hipóteses teóricas para justificar o autismo e, conseqüentemente, acabaram por abordá-lo em duas posições teóricas básicas: a teoria de natureza etiológica organicista e a teoria ambientalista.

A teoria organicista apoiava-se nos pressupostos levantados por Kanner de que haveria uma incapacidade inata para o contato afetivo e que esta estaria relacionada a déficits comportamentais, afetivos e de linguagem, cujas causas poderiam ser de ordem genética, bioquímica e neurológica.

Já a teoria ambientalista, cujo eixo central era a Psicanálise, concebia o autismo como expressão de um quadro de psicose, naturalizando as causas às relações desenvolvidas entre a criança e a mãe (KLEIN, 1981; MAHLER, 1983; TUSTIN, 1975).

Facion (2002) relata que, nas décadas de 70/80, a hipótese de déficits cognitivos como causa possível para o autismo, levantadas por Ritvo (1976) e Rutter (1983), tende a aproximar a compreensão do autismo para uma vertente organicista.

Na década de 90, ampliam-se os estudos cognitivos e surge a chamada “Teoria da Mente” (FRITH, 1989, 1993; BARON-COHEN, LESLIE, FRITH, 1985) que aborda a perspectiva de compreensão do autismo como uma inabilidade em compreender as intenções e os estados mentais dos outros, que teria como causa a existência de déficits nas funções cerebrais meta-representativa.

O transtorno autista atualmente está inserido dentro de um conjunto de síndromes que caracterizam os chamados: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TID - grupo caracterizado pela presença de prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento, como: habilidades de interação social, habilidades de comunicação, ou presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo (CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS CID-10, 1991).

Freqüentemente, esses transtornos manifestam-se nos primeiros anos de vida da criança, podendo estar ou não associados a algum grau de retardo mental. Em casos específicos, podem ocorrer atrasos ou regressões no desenvolvimento psicomotor, além de perdas de habilidades e/ou funções já adquiridas.

Não há um fator etiológico único; entretanto, pesquisas indicam uma diversidade de fatores que podem ter ocorrido na vida intra-uterina ou no pós-parto, como a fenilcetonúria não tratada, viroses durante a gestação, toxoplasmose, rubéola, anóxia, traumatismo no parto e alterações genéticas.

Manifesta-se de forma grave por toda a vida e, sem que se saiba a causa, acomete mais meninos do que meninas. Os sintomas apresentados são verificados na anamnese, exame ou entrevista (GAUDERER, 1993).

Visando estabelecer um diagnóstico diferencial, que permita diferenciar o autismo de outras deficiências, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/2002 (DSM IV - TR) apresenta os seguintes critérios para diagnóstico:

1. Ocorrência de, no mínimo, seis sintomas que comprometam as áreas de interação social, comportamento, comunicação e interesses ou atividades estereotipados;
2. A identificação do atraso ou funcionamento anormal nas áreas mencionadas deve ser anterior aos três anos de idade;
3. Não se enquadra em outros transtornos, como síndrome de Rett ou Distúrbio Desintegrativo da Infância.

Com relação ao atendimento, existem vários possíveis que convergem na busca em diminuir os sintomas comportamentais e auxiliar no desenvolvimento de funções atrasadas ou inexistentes, tais como a linguagem, as formas de expressão emocional e as atividades da vida diária, que podem ser de base psicoterápica, medicamentosa e educacional. Essas formas de atendimento podem variar de acordo com o caso e com a opção escolhida pelos responsáveis e pelos profissionais envolvidos.

No Brasil, o primeiro atendimento especializado a crianças com Transtorno Autista surgiu em 1983, na Associação dos Amigos do Autista – AMA em São Paulo, que constitui na atualidade um grande pólo gerador de pesquisas e informações na área de autismo.

A necessidade de se instituir parâmetros que relacionem o número de pessoas atingidas pela Síndrome do Autismo, no mundo, tem levado cientistas a desenvolverem pesquisas que estimam a incidência de pelo menos quatro pessoas afetadas pela síndrome, num grupo de cerca de 10.000 habitantes.

Assim, se transpusermos esse percentual para a realidade brasileira, que possui uma população total de cerca de 170.000.000 de pessoas, teríamos a cifra de 68.000 casos estimados (IBGE,2003).

Os dados da ONU informam que somente 3% dessa população recebem tratamento. O alto custo, aliado ao exíguo espaço reduzido na área pública para atender essa clientela, acaba reduzindo o contingente de usuários a um pequeno grupo, que quase sempre é atendido, em sua maior parte, por iniciativas privadas e pelas associações de pais (CORDE,2001).

Capítulo IV

Ensino Especial: O Autismo e a Legislação

A organização dos sistemas de ensino para atendimento a alunos com necessidades especiais fundamenta-se em todo um aparato legal, político e filosófico e que tem como representante máximo a garantia de ensino assegurada na Constituição Federal 1988, em seu artigo 208, Inciso III, que prevê: *“Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*.

Esse princípio está expresso também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9394/1996 – capítulo V – da Educação Especial – artigos 58, 59 e 60, da qual destacamos alguns trechos:

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 educandos portadores de necessidades especiais.

Parágrafo 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Parágrafo 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Parágrafo 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional de Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino

regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Os pressupostos elencados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram recentemente normatizados pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - (CNE/CEB, 2001), que, além de enfatizar a importância da inclusão na rede regular de ensino, caracterizam o papel da classe especial como medida “extraordinária” e “transitória”.

Destinada aos alunos que apresentam: “[...]dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...]” relacionadas ou não a condições orgânicas, deficiências, disfunções e limitações. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA/ CNE/CEB, 2001, p. 17)

Quanto ao currículo, prevê adaptações de acesso sempre que a necessidade educacional do aluno caracterizar:

[...] casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida (p. 27).

Nesses casos, conforme prevê a lei, a avaliação é compreendida como um desenvolvimento de competências sociais, de acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade, além da inclusão do aluno na sociedade (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA/ CNE/CEB, 2001). Também é previsto na referida lei a terminalidade específica como uma necessidade, cuja tarefa cabe à escola que determinará a idade-limite para a conclusão do ensino.

Finalmente, um dos tópicos mais enfatizados por esta lei é a formação do professor para atender alunos com necessidades educacionais especiais, tanto no ensino comum como no especial, ampliando dessa forma a formação que muitas vezes só ficava restrita aos professores do ensino especial.

Assim, compreende-se o papel da educação especial como suporte, auxílio e suplementação à educação geral, nos casos em que não for possível conciliar o ensino regular à necessidade do aluno, justificando-se, neste caso, o atendimento diferencial que a mesma deveria oferecer.

As classes especiais são contempladas na lei como espaços criados transitoriamente pela escola, destinada aos alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condição de comunicação e sinalização diferenciada dos demais e que necessitem de auxílio contínuo, de um espaço físico adequado às necessidades e da utilização de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados. E quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA/CNE/CEB, 2001).

Conforme foi abordado anteriormente, as classes especiais surgiram historicamente de instituições que intencionavam a reabilitação do aluno com deficiência, reflexos de um modelo médico que visava adaptar o sujeito ao ambiente através de técnicas e medidas controladoras (JANNUZZI, 1985; MÜLLER, 1993).

Jannuzzi (1985) conta que as classes especiais surgiram da área médica, a qual detinha a jurisdição nos primeiros anos de funcionamento, e que foram assimilados pelo ensino público com a intenção de oferecer um espaço para os alunos que não se enquadravam nos moldes considerados “normais” pela escola.

Entretanto, só podiam frequentar esses espaços os que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, que não evidenciassem sinais físicos de deficiência e graves comprometimentos, pois para estes restava, quando muito, atendimento em instituições particulares e hospitais psiquiátricos (ibid., 1985).

Esse fato histórico parece explicar porque não eram encontrados alunos autistas em escolas da rede pública e em classes especiais naquela época, pois a

destinação dos mesmos parecia indicar outros locais: os serviços particulares e os hospitais psiquiátricos, face aos comprometimentos que invariavelmente apresentavam.

Suplino (1998) comenta que no Rio de Janeiro a primeira citação específica para atender alunos autistas surgiu somente em 1991, através do documento: “Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro”, garantindo o atendimento primeiramente em escolas especiais e posteriormente em classes especiais de escolas regulares.

Esses dados denunciam algumas ocorrências específicas ao Estado do Rio de Janeiro: os alunos autistas só puderam ter acesso ao ensino público em classes e escolas especiais há pouco mais de dez anos. Entretanto, por que será que ficaram tantos anos sem serem considerados? O que esse afastamento denunciava? Um esquecimento do sistema educacional ou uma exclusão, apoiada no preconceito de lidar com o diferente?

Questões para se pensar e alunos crônicos para educar, desafios de uma prática nada fácil, mas nem por isso impossível.

Capítulo V

Alunos com Transtorno Autista: Impasses e Possibilidades na Prática Educacional

Temos a tendência a considerar algumas habilidades como necessariamente presentes em uma criança, e, quando elas fracassam ou se apresentam extremamente pobres ou atrasadas em relação a estas habilidades, às vezes nos falta imaginação para entender como elas percebem o mundo.

Inger Nilsson

Este capítulo objetiva trazer uma série de incentivos a uma leitura de autismo amparada na especificidade do indivíduo com o transtorno. Questões como compreensão, ação, fala, pensamento e relacionamento são tratados, assim como abordagens educacionais, temas recorrentes e organização de trabalho em autismo.

Para realizar esse intento, organizamos o texto em duas partes: a primeira trata da tríade de comprometimentos no “spectrum” autista, expressão utilizada por Lorna Wing, em 1979, para referir-se a um padrão constante em indivíduos autistas que indicavam desordens na comunicação, interação social e imaginação (LEBOYER, 1995; PETERS, 1998; BOSA, 2002). Já a segunda parte tratará de temas relacionados à escola, onde exploramos itens gerais como organização do trabalho em contextos especializados em autismo e sua importância para a fundamentação de trabalhos.

Sempre que buscamos compreender um fato, fenômeno ou pessoa, invariavelmente fazemos uma pausa para reflexão. É possivelmente neste momento que abandonamos nossas preocupações mais imediatas para procurarmos pensar com os olhos dos outros.

A esse respeito, Carl R. Rogers, psicólogo e criador da Terapia Centrada no Cliente, desenvolvida nos Estados Unidos nas décadas de 30/50, utilizava um termo muito interessante para denominar essa forma de colocar-se no lugar do outro. Ele chamava essa capacidade de “Atenção Incondicional Positiva”, em outras palavras, parar para ouvir o outro, consistia em desenvolver uma profunda e genuína atenção, sem julgamentos e avaliações, simplesmente aceitando, numa atitude positiva que procurava valorizar as potencialidades das pessoas.

Essa possibilidade, quando transposta para o autismo, implica em aprendermos a pensar numa outra vertente, a do autismo, que se mostra no aluno por um modo próprio de ser, de comportar-se, emocionar e se comunicar.

Se pararmos para exercitar a “Atenção Incondicional Positiva” no autismo, observaremos que cada ação de um indivíduo autista reflete uma forma de perceber o ambiente, de utilizá-lo e explorá-lo de maneira própria, que certamente não é

nossa forma de ver, mas que identifica uma outra forma, talvez não errada para seus próprios padrões, mas substancialmente diferente da nossa.

Compartilhar espaços, vivenciar relações, brincar com os outros constitui uma das formas mais lúdicas de se ter acesso à cultura e as intermediações da linguagem, entretanto, nos indivíduos com autismo essa forma de interagir com os outros não ocorre adequadamente, parecendo denotar uma ausência ou recusa de contato com o outro.

A esse respeito Scheuer (2002) comenta:

Apesar de o desenvolvimento motor quase sempre ser normal, essas crianças não exploram o ambiente como deveriam, ou quando o fazem parecem ser diferentes dos demais. A ausência de interesses por objetos e a falta de curiosidade sobre como alcançá-los e o que fazer com eles, podem apontar para eventuais particularidades nesse período de vida com conseqüências para os demais e particularmente para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo (p. 57).

A compreensão dessa dificuldade fornece subsídio para compor o constructo teórico conhecido como “Teoria da Mente”, que evidencia no autismo a existência de déficits meta-representativos para compreender os estados mentais dos outros, decorrentes de alterações cognitivas (FRITH, 1989, 1993; BARON-COHEN, LESLIE, FRITH, 1985).

Esse fenômeno explica porque as relações dos indivíduos autistas com as outras pessoas mostram-se tão alteradas e comprometidas, perpassando todas as áreas da tríade como a comunicação, a linguagem e o pensamento, ou seja, manifestam-se inicialmente como uma dificuldade de contato inicial, verificada pela inabilidade em compreender e selecionar estímulos do ambiente e que acarretam de forma subsequente déficits no comportamento, na comunicação e na imaginação.

Frith (1993) explica que os prejuízos observados na tríade do autismo podem indicar déficits na capacidade de pensar e imaginar o estado mental do outro, sendo sua causa de natureza inata e localizada no cérebro.

Muito embora, não se saiba ainda quais áreas do cérebro são afetadas, os estudos da autora prosseguem e afirmam que estes déficits estão presentes na criança desde o nascimento, e são evidenciados, quando começa a participar e a

desenvolver a "atenção compartilhada" , processo em que interage com os outros e as coisas do ambiente através de jogos, brincadeiras e relações.

Por volta dos dois anos, as crianças normais brincam de faz-de-conta, criam fantasias e brincam com jogos. É comum observá-las nessa fase brincando de alimentar com colheres vazias seus ursinhos e bonecas, ao mesmo tempo que imitam sons semelhantes de estarem sorvendo alimento; já as crianças com autismo giram e sacodem repetidamente a colher, sem fazerem uso funcional (ibid.).

A autora acredita que a ausência de comportamentos e jogos comunicativos simples, desde os primeiros anos, explicaria nos indivíduos autistas a incapacidade para representar crenças e compreender intenções. Identificando, assim, a existência de déficits que estariam relacionados a dificuldades cognitivas de representar e reconhecer os estados mentais dos outros.

Compreender os “estados mentais” dos outros significa *“desenvolver conceitos e abstrações a respeito de aspectos subjetivos produzidos pelos indivíduos, que se iniciam como constructos perceptuais e posteriormente tornam-se cognitivos”* (SCHEUER,1997,p.26).

A habilidade de criar idéias imaginativas, interpretar sentimentos e entender intenções, além das ditas literalmente na fala, são realizações que dependem de um mecanismo cognitivo inato (Frith, 1993).

Baron-Cohen (1997), ao fazer uma revisão da literatura sobre a teoria da mente no autismo, indica que os déficits registrados na síndrome estariam relacionados a anormalidades nas áreas de comunicação e interação social, e que teriam origem também nos primeiros anos de vida na compreensão da criança de objetivos e atenção.

Para explicar esse postulado, ele recorre ao desenvolvimento infantil, e comenta que desde os nove meses a criança já é capaz de manter uma atenção fixa e de usar comunicações com funções declarativas, identificando e nomeando com o olhar e gestos as emoções e intenções que vê ao redor de si.

No entanto, a criança autista apresenta dificuldade em manter um olhar fixo, o que pode indicar que existe uma falta de compreensão de que as ações das pessoas são direcionadas a objetivos.

De acordo com Nunes & Nunes (2003) isso ocorre porque:

[...] A criança autista, ao desconhecer os efeitos de seus gestos na mente do outro, é estimulada a responder apenas à expressão facial ou corporal da pessoa com quem interage e não à compreensão de seu estado emocional ou cognitivo. Por outro lado, a comunicação imperativa, ou seja, aquela realizada com a intenção de manipular a conduta de outra pessoa para o pronto atendimento de suas próprias necessidades é mais freqüente no autista, por requerer apenas a habilidade de prever a ação do outro e não de seu estado cognitivo ou afetivo. [...] (p. 128)

Assim, compreende-se que os déficits evidenciados no uso da atenção conjunta indicam uma não-compreensão do estado mental de atenção do seu interlocutor (BARON-COHEN, 1997).

Passemos então a um breve exame de como se expressam tais déficits na tríade, segundo a descrição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR., 2002 em contraponto com as justificativas.

5.1. DÉFICITS NAS INTERAÇÕES SOCIAIS, COMUNICAÇÃO E IMAGINAÇÃO

INTERAÇÕES SOCIAIS

Um dos primeiros déficits que identificam o autismo é a dificuldade de interação social, que se mostra permanente desde o início da vida e que pode evidenciar-se através de comportamentos não-verbais, de dificuldades de manter contato visual, expressão facial, posturas e linguagens corporais, e de estabelecer relacionamentos com seus pares (DSM-IV-TR., 2002).

Os déficits registrados nessa área marcam os primeiros contatos sociais que estabelecemos com o mundo, os quais se dão através do uso de gestos, expressões

faciais e olhares. Essas formas comunicativas são expressa pelos bebês logo nas primeiras semanas. Entretanto, num indivíduo autista isso não ocorre adequadamente.

Nilsson (2003) fornece uma descrição prática de como se processam essas relações numa criança sem autismo e numa outra com autismo:

Tente tirar o brinquedo da criança pequena e verá que ela olha nos seus olhos para compreender suas intenções (se é um jogo) em vez de olhar para a mão. Usualmente não compreendemos quão importante é a habilidade de ler intenções até encontrarmos uma criança autista que não a tem. Para crianças com autismo, esta diferença não é óbvia. Eles estendem a mão para o objeto sem olhar para a pessoa, para descobrir por que ela o tirou dela. Falta a habilidade de usar o contato olho a olho. (p.10)

A dificuldade de estabelecer relacionamentos com os pares se expressa pela ausência de ações espontâneas de busca de prazer compartilhado, interesses ou realizações pessoais com outras pessoas. A falta de reciprocidade social mostra-se presente através da busca pelo isolamento, ou pelo envolvimento com o outro de forma mecânica (DSM-IV-TR. 2002).

Segundo Peters (1998), essa dificuldade é identificada porque o comportamento social exige uma certa flexibilidade, a qual não é identificada no comportamento do indivíduo autista.

COMUNICAÇÃO

As habilidades verbais e não-verbais acham-se comprometidas pelo atraso da linguagem verbal, e, nos casos onde há linguagem, existem dificuldades em iniciar e manter uma conversa.

Muitas vezes a linguagem é utilizada de forma estereotipada, repetitiva e idiossincrática, com timbre, entonação, velocidade, ritmo e ênfase alterados. As estruturas gramaticais são freqüentemente imaturas e incluem o uso estereotipado repetitivo da linguagem (DSM-IV-TR. 2002). O uso inadequado de reversões e pronomes através de uma repetição da fala do outro sem levar em consideração o

contexto social ou valor comunicativo da palavra, podem identificar uma não compreensão e inflexibilidade mental (PETERS, 1998).

As ecolalias (repetições de falas ouvidas) tão recorrentes em alguns autistas, são utilizadas para indicar protestos, pedidos, afirmações, chamamentos e narrações (WERTHERBY, 1986 citado por LAMÔNICA, 1991).

Retiramos trechos do cotidiano escolar pesquisado para exemplificar as ecolalias:

Ele repete muito...é muito repetitivo na fala...quando ele quer algo ele diz assim: Ruy comeu peixe! – só lembra da última coisa que comeu, mesmo que o que vá comer não seja peixe.
Não faz uso do “eu” (pronome) e repete a última palavra ouvida sempre (ecolalia). Entrevista mãe de aluno – escola Alfa, 01.07.2003.

A professora pergunta ao aluno: “Você quer escutar a historinha do patinho feio?”
-“Patinho feio!” – repete aluno.
-“Quer?”- pergunta professora
-“Quer?”- repete aluno.
-“Fala quero?” – ensina professora
Aluno não responde verbalmente, liga o rádio, olha para professora e aperta a mão dela e logo diz: : aí garoto!

Trecho de aula na escola Alfa

Nos dois exemplos citados, a fala ecolálica mostrava diferentes formas de comunicação. No primeiro caso, a ecolalia era usada como uma espécie de sinal pelo aluno para mostrar o que queria; já no segundo caso, a repetição parecia anunciar uma afirmação, uma espécie de “sim”, que poderíamos interpretar, com as indicações teóricas de Peters (1998), como uma expressão do pronome “Eu”. A evidência dessa relação é observada pela resposta não-verbal fornecida pelo aluno logo após a pergunta da professora.

Jogos, brincadeiras espontâneas de faz-de-conta ou de imitação social acham-se ausentes (DSM-IV-TR2002). Essa é uma característica que aparece constantemente em sala de aula, e que se relaciona à dificuldade de socialização.

A linguagem mostra-se atrasada, inviabilizando que o aluno compreenda perguntas e instruções simples. Uma perturbação do uso pragmático social da linguagem se faz presente pela incapacidade de integrar palavras e gestos, compreender humor e gestos, ou ainda aspectos figurados da fala como ironia e brincadeiras imaginativas estão ausentes e comprometidas (DSM-IV-TR. 2002).

Nilsson (2003) esclarece que mesmo nos casos onde o autista faz uso de linguagem verbal a dificuldade em usar a palavra em consonância com interpretação da mesma denuncia novamente a dificuldade em compreender os estados mentais dos outros.

Estudos epidemiológicos parecem sugerir que 75 e 80% dos autistas apresentam problemas de comportamento quase sempre evidenciados por dificuldades na comunicação (DERBI *et al*, citado por KOEGEL, 2000).

Lamônica (1991) comenta que 50% dos autistas não apresentam linguagem verbal, são funcionalmente mudos. Quando falam, expressam pouco significado comunicativo.

Koegel (2000) a esse respeito comenta que um dos problemas consistentes no autismo é a falta de espontaneidade verbal e não-verbal. Mesmo com intervenção, aproximadamente 50% dos autistas permanecerão não-verbais (PRIZANT, 1983 citado por KOEGEL, 2000).

Entretanto, quando é iniciada uma intervenção precoce, com abordagem adequada, e antes dos cinco anos de idade, há possibilidade em 85 a 90% dos casos de virem a desenvolver a comunicação verbal (KOEGEL, 1985, MC GEE, DAY e JACOBS, 1994, citados por KOEGEL, 2000).

IMAGINAÇÃO

Déficits na imaginação são comumente observados em sala de aula, através da repetição estereotipada de comportamentos, interesses limitados e déficits qualitativos.

O comportamento repetitivo em autismo é analisado como um comportamento pré-comunicacional (PETERS, 1998; BOSA, 2002) identificado como recurso utilizado para lidar com situações que identifiquem medo, cansaço e tédio (BOSA, 2002).

Rituais e compulsões são utilizados como formas adaptativas para lidar com situações onde não conseguem responder adequadamente (GAUDERER, 1987; PETERS, 1998). O mesmo pode ser evidenciado pelo uso não funcional de objetos e brincadeiras que sugerem uma inabilidade em criar alternativas (NILSSON, 2003).

Grandin (1992) sugere que as fixações sejam utilizadas como forma de desenvolver processos educativos, aproveitando-se o caráter motivador que as mesmas despertam nos indivíduos autistas.

Déficits na percepção surgem em situações onde o indivíduo parece não compreender os sentimentos, as atitudes do outro e até a presença, comportando-se como se fossem “cegas à mente” pelo menos socialmente (PETERS, 1998). Esses déficits afetam também áreas sensoriais, levando a suspeitas de surdez, por não responderem a sons e chamamentos. Invariavelmente também comprometem paladar, olfato, fome, sono, sede, dor, calor e emoção.

Estas alterações podem indicar também distúrbios na recepção e compreensão de estímulos, sugerindo que as informações não são processadas adequadamente, e que nessas situações estaria ocorrendo um processo denominado de Superseletividade de Estímulos (GREEN, FEIN, JOY & WATERHOUSE, 1995) levando o indivíduo a responder a alguns estímulos e a outros não.

Déficits na generalização de estímulos são freqüentemente observados, evidenciando dificuldades em ampliar aprendizagens adquiridas a novas situações. Lamônica (1991) sugere variações no oferecimento de estímulos, mudanças no treinamento e aumento da motivação como recursos para enfrentar esses déficits.

Muito embora, a autora esclareça que a motivação seja um fator diferencial para promover generalizações, desenvolvê-las em autismo não é uma tarefa fácil, porque suas causas estariam relacionadas a experiências repetidas de fracassos (RUTTER & CLARK, 1979 citados por LAMÔNICA, 1991). Esta condição aponta para a necessidade de se trabalhar em sala de aula valorizando todas as tarefas executadas, mesmo que não tenham sido perfeitamente cumpridas (PETERS, 1998).

5.2. INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

As intervenções educacionais têm sido relatadas pela literatura em autismo no sentido de promover uma melhor adaptação do indivíduo ao ambiente. Programas inspirados na teoria comportamental, através do ensino da linguagem, do ensino de habilidades funcionais e programas educativos junto à famílias têm sido citados como propostas bem sucedidas no campo educacional, entretanto, isso não descarta que outras propostas educativas tenham bons resultados. Cabe ressaltar que procuramos abordar as propostas mais recorrentes e citadas pela literatura, no sentido de mostrar o que tem sido feito no campo educativo em autismo, retratamos a seguir de forma sucinta algumas propostas consideradas relevantes na área.

PROPOSTAS RELACIONADAS À PROMOÇÃO DA LINGUAGEM

Lamônica (1991) comenta que, antes de implantar programas de linguagem, algumas condições devem ser examinadas, como por exemplo: verificar a existência de linguagens pré-lingüísticas, pois são indicadoras de bom prognósticos, e podem ser observadas quando a criança demonstra compreensão da linguagem, emite balbucios ou palavras, fala em cadência, imita, faz uso da fala ecológica e participa de atividade de brincar (HUTTER, 1985; HOWLIN, 1984, citados por LAMÔNICA, 1991).

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA

Utilização de Sistemas Pictográficos

Conjunto de procedimentos utilizados para promoção da comunicação simbólica que funciona a partir do treino e do ensino do uso de figuras como elemento favorecedor da linguagem através de um sistema de trocas.

Esse sistema vem sendo utilizado em indivíduos autistas por favorecer a promoção e aumento de comunicação, seu uso tem sido muito bem recebido por educadores e pesquisadores no Brasil. (WALTER, 2000).

A respeito de sua utilização, Nunes & Nunes (2003) explanam:

Nesses programas, a criança solicita objetos ou ações de símbolos pictográficos. Ela é ensinada a fornecer ao seu interlocutor o símbolo correspondente ao objeto ou ação que almeja. Em seguida, sua resposta é reforçada com elogios do educador e com o objeto/ação solicitados. (p.129)

Ensino Naturalístico

O ensino naturalístico como o próprio nome diz consiste num conjunto de procedimentos utilizados em situações naturais do educando, aproveitando momentos em que participa de jogos, brincadeiras e alimentação para o ensino de habilidades comunicativas. Também é conhecido como “ensino incidental”. É um procedimento de ensino utilizado para ampliar formas comunicativas e ensino de novas informações (NUNES, 2003).

Nunes (2000) utilizou os procedimentos naturalísticos para promover a aquisição da linguagem e comunicação em uma criança autista de nove anos, a qual foi ensinada a utilizar o sistema pictográfico personalizado de comunicação. Os resultados indicaram que, embora a pesquisadora incentivasse o uso de toda capacidade comunicativa da criança como verbalizações, gestos e uso de símbolos, o sujeito da pesquisa optou pelo uso de símbolos, em detrimento do uso de gestos e verbalizações. Indicando uma tendência em produzir uma forma não transiente de linguagem, calcada no uso de símbolos pictográficos.

Lamônica (1991) testou os efeitos da utilização dos procedimentos de mando-modelo e espera, variações do ensino incidental sobre a habilidade lingüística de uma criança de dois anos, diagnosticada como autista em São Paulo. E concluiu que os procedimentos de ensino incidental são importantes para melhorar habilidades lingüísticas e promover generalização das mesmas.

Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação

Método mundialmente conhecido pela sigla “TEACCH” - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - surgiu em 1966, nos Estados Unidos, Universidade da Carolina do Norte/Divisão de Psiquiatria, desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler e colaboradores. Consistia no início num projeto de pesquisa que questionava a prática clínica da época, baseada na psicanálise, que atribuía ao autismo causa emocional (VATAVUK, 1997 ; LEWIS, LEON, 1995). Método estruturado de ensino usado principalmente por instituições particulares no Brasil e composto por um programa de atendimento, com metas definidas e áreas de atuação. A base da teoria e prática do TEACCH fundamenta-se na teoria comportamental e na psicolingüística.

Ressalta a importância de uma estrutura fixa de sala de aula, a programação diária de atividades, o trabalho individualizado, estabelecimento de rotinas e uso de materiais visuais.

Currículo Funcional Natural

Desenvolvido no Peru por Mayo e LeBlanc, consiste num currículo funcional de ensino que visa promover a independência de indivíduos com autismo e retardo severo do desenvolvimento. Usando abordagens naturalísticas, o currículo funcional objetiva promoção de habilidades potenciais dos alunos cujo o sentido é “prepará-los para a vida” e utiliza procedimentos da Análise Funcional do Comportamento (SUPLINO,1998; WINDHOLZ, 1995).

Suplino (1998) aplicou o Currículo Funcional Natural em duas crianças autistas que apresentavam comportamentos auto-estimulatórios e autolesivos. Os resultados demonstraram um efeito positivo na permanência de crianças autistas em sala de aula, que se multiplicaram para outros microsistemas onde ocorreram generalizações das habilidades aprendidas, conforme registrado pela pesquisadora 3 meses após o término do estudo.

O procedimento favoreceu não apenas a aproximação dos pais à escola, mas também o aperfeiçoamento de estratégias utilizadas pela professora em sala de aula. O ambiente escolar e doméstico passaram a formar um continuum, uma vez que o trabalho desenvolvido na escola foi aplicado em casa pela família.

Walter (2000) avaliou os efeitos da aplicação adaptada dos sistemas pictográficos ao contexto do Currículo Funcional Natural em quatro crianças de 05-08 anos, com diagnóstico de autismo que apresentavam comportamento não-verbal e comprometimento lingüístico e os resultados apontaram que todos os participantes apresentaram mudanças no comportamento comunicativo e adquiriram vocabulário expressivo de algumas palavras.

A Teoria Comportamental

Programa de tratamento que visa a modificação de comportamentos. Utiliza recursos da análise funcional para estabelecer metas e diretrizes com o fim de alterar condutas inadequadas e promover inserção de novas condutas que possam facilitar a aprendizagem e a evolução do educando em todos os espaços sociais; realizada em fases específicas como: avaliação comportamental, seleção de metas e objetivos, elaboração de programas de tratamento e intervenção (WINDHOLZ, 1995, GLAT, 1987).

5.3. QUESTÕES ATUAIS

AUTISMO: INTELIGÊNCIA E DEFICIÊNCIA MENTAL

Apesar da mídia televisiva divulgar uma noção de autista como um ser dotado de inteligência e talentos especiais, em realidade, isso não ocorre. Estudos epidemiológicos indicam que cerca de 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental (GILBERG, 1990 citado por BOSA, 2002).

Ao comentar esse fato, Bosa (2002) afirma através de estudos de Pring, Hermelin, Buhler e Walker, 1997 que:

[...] Na verdade, tais habilidades estão presentes em menos de 10% dos indivíduos diagnosticados como apresentando autismo e têm sido explicadas pela combinação de comportamentos obsessivos e interesses sociais limitados ou, ainda pela tendência em processar informações do ambiente de forma específica e não-global (p.32) .

Essa relação “autismo-deficiência mental” invariavelmente tem levado educadores a encaminharem alunos autistas para o ensino especial e classes especiais junto com alunos com deficiência mental. A esse respeito, Peters (1998) se posiciona dizendo que não acredita que essa forma de atuação seja a mais favorável para o autista, pois considera a deficiência mental e não o autismo, já que este tem causas e sintomas diferentes.

O autor se justifica dizendo que:

Crianças com autismo podem ter problemas comportamentais, problemas de comunicação, problemas de audição e serem mentalmente diferentes. É um desastre elas serem tratadas da mesma forma que crianças não autistas com os mesmos problemas. Isto porque a origem de suas dificuldades é completamente diferente, e a compreensão do autismo pode ser o ponto de partida para um tratamento psico-educacional. (p.06)

AUTISMO: ADOLESCÊNCIA E IDADE ADULTA

Com a chegada da adolescência e da idade adulta algumas condições tendem a se tornarem mais intensas como a ansiedade (GRANDIN, 1992). Alguns traços referentes à deficiência mental acentuam-se e podem evoluir para quadros clássicos de esquizofrenia (GAUDERER, 1987). Embora esse prognóstico seja possível, nada impede a realização de avaliações para levantar habilidades emergentes, que podem ajudar na hora de traçar um plano de trabalho para indivíduos autistas adultos. No entanto, a apresentação das atividades e planejamentos deve motivar e despertar o interesse do aluno (PETERS, 1998).

AUTISMO: INCLUSÃO/ INTEGRAÇÃO

As propostas para autismo consultadas nesta pesquisa não deixam claro aspectos referentes à inclusão e integração de autistas no ensino regular, apenas fazem breves comentários afirmando que a inclusão e a integração fazem parte de seus programas de inserção social, mas, em sua grande maioria, priorizam o atendimento em escolas especiais e classes especiais.

Peters (1998) defensor do método TEACCH e do ensino em ambientes especiais afirma que:

Jovens com autismo são diferentes de pessoas com outras dificuldades mentais, diferentes de crianças com problemas psicológicos, de crianças com atrasos na linguagem, de crianças com problemas de audição. A nova forma de tratar o autismo com educação especializada tem mostrado que crianças com autismo são diferentes e necessitam de procedimentos diferentes. A educação especializada tradicional não é suficientemente especializada. [...]

[...] Quando assumimos que o TEACCH é um modelo para nós, é principalmente porque advogamos a continuidade de instituições especializadas em autismo, para todas as crianças e todos os níveis de inteligência. (p.08)

Opções teóricas dessa natureza nos remetem a discussões e reflexões sobre o modelo inclusivo apregoado por Salamanca: seria o mais adequado para nossa realidade? Até que ponto supriria dificuldades em áreas como o autismo?

5.4. ORGANIZAÇÃO DE TRABALHOS EM AUTISMO NA ESCOLA

Sabemos que toda prática educativa pressupõe determinadas organizações dentro da escola. Do planejamento ao dia-a-dia de uma classe são construídos projetos, práticas e estruturas. Normalmente, a cada período letivo é comum observar-se nas escolas a preparação das ações e dos planejamentos que determinarão a conduta, as metas e os objetivos educacionais que se pretende atingir durante a ocorrência do ano. Parte da estruturação dessas práticas educativas e do ato de educar são expressos num Projeto Político Pedagógico, que referencia as ações e a filosofia da escola, e que tem por propósito fundamentar através de diretrizes o trabalho de seu corpo docente.

A complementação desse projeto ocorre quando o professor inicia suas atividades docentes. É no cotidiano de sala de aula que o professor tem a oportunidade de estar revendo suas diretrizes e propostas, e de estar planejando continuamente novas ações que proporcionem uma forma de executar o planejado ou de alterar suas propostas, caso verifique sua impossibilidade de execução.

Dessa forma, depreende-se que o processo de planejamento escolar envolve diferentes momentos e diferentes esferas, ou seja, compreende um momento global que se constitui da instituição escolar como um todo e de um momento local que institui o foco de ação na sala de aula e no desenvolvimento das práticas que melhor beneficiarão seus alunos.

Todos esses procedimentos não se constituem novidades na escola pública e no ensino especial. Entretanto, quando pensamos em projetos para autismo, muitas questões devem ser pensadas. A teoria toma um novo direcionamento e retornamos ao termo empregado por Rogers “Atenção Incondicional Positiva”, para pensarmos a

elaboração de um projeto que leve em consideração as especificidades do autismo. Nesse caso, que pontos e premissas seriam importantes considerar?

No Brasil na área educacional, não há um consenso quanto à melhor forma de ensinar, se em classe ou individual. Alguns teóricos preferem trabalhar com abordagens mais diretas, que valorizam o ensino individual (VATAVUK, 1997; LEWIS, LEON, 1995; PETERS, 1998); já outros admitem o ensino em classes desde que seja respeitado um quantitativo máximo de alunos, quatro a cinco por turma (GLAT e KADLEC, 1987; BEREHOFF, LEPPAS & FREIRE, 1994; MORUECO, 1997) muito embora tematizem que nem todos os alunos podem ser inseridos numa classe face suas próprias condições.

No geral, todas essas propostas sugerem que o planejamento de ensino seja estruturado individualmente. A preocupação com essa premissa condiciona-se a “especificidade do aluno”, que determina e implica a organização da sala, da escola, da professora e do corpo escolar.

Partindo dos limites para as possibilidades no autismo, algumas proposições são feitas no sentido de pensar um ensino específico para uma população específica, através de um comprometimento de todos, o que implica um envolvimento de toda escola, dos professores, funcionários, alunos e pais. Essa premissa é tão clara e necessária, nas propostas em autismo, que todos teóricos são unânimes em afirmar que sem a realização das mesmas nenhum projeto de atendimento em autismo irá muito longe.

Dessa forma, são enfatizadas propostas que partem de ambientes estruturados para uma avaliação individual do aluno e posterior estabelecimento de metas e diretrizes. Não há, portanto, como pensar uma filosofia escolar e estrutura diária sem levar em consideração o conhecimento desses alunos, caso contrário, estaremos planejando para alunos ideais e não reais.

Temáticas como currículo em autismo devem considerar a aquisição de habilidades específicas como: habilidades sociais, linguagem, comunicação, habilidades pré-vocacionais e funcionais como áreas centrais (VATAVUK, 1997 ;

LEWIS, LEON, 1995 SUPLINO, 1998; GLAT E KADLEC, 1987, BEREHOFF, LEPPOS, FREIRE, 1994, PETERS, 1998).

A forma de organização do trabalho, número de atividades e horários são específicos para cada educando. Contudo, algumas possibilidades são comuns em todas as propostas: o ensino da linguagem, o uso de comunicações alternativas como o suporte visual, a estruturação dos ambientes e a introdução de técnicas de modificação de comportamentos em contextos fechados e em situações naturalísticas.

A formação do professor é condição prioritária para trabalhar com autistas e implica formações constantes com supervisão e orientação junto à escola. Assim, teríamos as condições primárias para a implantação de um projeto em autismo pelo menos sustentável.

Vale ressaltar, todavia, que, de todas essas condições, uma se faz predominar: é a formação do professor, pois sem ela nenhum projeto, nenhum currículo, nenhuma estratégia têm sentido. O professor é elemento básico e essencial para se implantar e referenciar programas educacionais e sem ele uma escola não teria sentido. Por isso, torna-se importante resgatar o sentido da construção cotidiana de suas práticas, da forma como pensa seus alunos e seu próprio fazer, uma vez que estas fornecem as condições para se verificar as necessidades do trabalho e das mudanças a serem implementadas.

CAPÍTULO VI

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

6.1. Objetivos do Estudo

Investigar as percepções que os professores da Educação Especial manifestam de suas práticas e de seus educandos com transtorno autista, em um município da Baixada Fluminense, localizado no Estado do Rio de Janeiro.

6.2. Objetivos Específicos

- ◆ Levantar os significados e valores que estão contidos nestas percepções.
- ◆ Verificar as concepções que poderiam interferir no processo de ensino.
- ◆ Desvelar o perfil do professor que atua junto a alunos com transtorno autista na rede de ensino público a partir de suas próprias percepções.

6.3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Não há experiência no empreendimento humano que não esteja baseada numa percepção fundamental do mundo e de como estamos nele.
Keen

Neste estudo foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa, classificada como estudo de caso, com enfoque etnográfico, pois ao privilegiar-se a singularidade do cotidiano do professor que atua com alunos autistas em classes especiais, como espaço de construção de práticas e percepções, discutiu-se a especificidade da mesma a um determinado campo específico, com uma população e local delimitados.

Constituindo-se assim um estudo que valoriza um contexto que não pode ser generalizado, já que constitui em si um campo particular, que circunscreve determinadas ocorrências e valores significativos ao mesmo, mas que pode apresentar semelhanças com outros contextos, casos e situações investigados.

Nesta abordagem, os dados foram coletados de forma descritiva, através do contato da pesquisadora com a situação investigada, no local onde são desenvolvidas as ações dos protagonistas, procurando-se retratar a situação investigada a partir da perspectiva dos seus participantes (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A etnografia tem por objetivo documentar o campo pesquisado, através da análise das práticas dos sujeitos em estudo, suas falas e modos como estão situados na sociedade, preocupando-se em entender o processo pelo qual se constituem essas interações no cotidiano. Para isso podem se empregar na coleta dos dados diferentes técnicas e fontes, como observações, entrevistas, fotografias, registros de documentos e outros instrumentos que permitam montar um densa descrição do objeto investigado (GEERTZ, 1989; ERICKSON, 1973).

Etmologicamente, o termo etnografia se origina do grego: graf(o), que significa escrever sobre um tipo particular – um etn(o) ou uma sociedade específica. Dessa forma pode-se pensar sua utilização para analisar uma nação, tribo e pessoas, desde que as relações travadas no contexto sejam reguladas por práticas habituais e que formem entidades corporativas. Assim podem ser consideradas num estudo etnográfico as relações travadas numa empresa, família, escola e/ou classe, desde que retratem a realidade do ponto de vista de seus atores.

A respeito disso, Erickson (1988, p.6) comenta:

O que faz que um estudo se caracterize como etnográfico não é apenas o fato de o mesmo tratar de uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas sim, por retratar eventos, pelo menos em parte, a partir do ponto de vista dos atores envolvidos nesses eventos.

Dessa forma optou-se nesta pesquisa em utilizar a abordagem etnográfica em um estudo de caso, para compreender as relações travadas numa classe especial com alunos autistas na perspectiva de seus atores principais, o professor e o aluno. Assim, foram retratadas situações presentes no cotidiano escolar no momento em que ocorriam, com toda sua complexidade e dinâmica natural (ANDRÉ, 1995).

Nesta pesquisa, o registro das situações do cotidiano, por meio de gravações em vídeo, áudio, entrevistas, observações participantes e interações face a face, foi utilizado com base para as análises e possíveis conclusões.

O principal instrumento de coleta de dados numa pesquisa etnográfica é a observação, que possibilita registrar ações, julgamentos e avaliações no momento em que estão ocorrendo, sem a interferência de julgamentos conscientes.

Em etnografia o termo “observação participante” é comumente utilizado para designar a participação ativa do pesquisador com as pessoas investigadas, que pode caracterizar desde uma pequena participação até uma participação mais plena, quando envolve-se com os contextos investigados.

Entretanto, esse envolvimento “*continuum*” do pesquisador não teria por objetivo modificar as pessoas, as situações e os locais que observa, pois segundo Erickson (1988, p.10):

Nesta extremidade do “*continuum*”, a única diferença entre a participação do observador participante e aquela de qualquer outro membro é que o observador participante tenta não influenciar o curso que os eventos possam tomar. O participante completo pode ser altamente avaliativo do comportamento dos outros nos eventos, julgando-os de acordo com os seus valores pessoais e suas crenças. Em contraste, um observador participante tenta ver os eventos nos quais ele ou ela participam do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista e estabelecimento de valores dos vários atores nos mesmos.

Dessa forma, depreende-se que, na observação participante, embora haja uma participação do pesquisador no contexto a estudar, esta se faz sem objetivos de efetuar modificações nos objetos investigados. Muito embora não seja ignorado que a simples introdução do investigador nesse contexto já é motivo suficiente para causar alterações.

Contudo, reforça-se que a intenção do pesquisador, neste caso, não se constitui *a priori* de uma prática que visa implantar modificações sobre o que presencia no momento em que efetua a pesquisa, mas implica o estabelecimento de contato com uma realidade que a princípio busca conhecer. Os resultados da pesquisa poderão ser objetos de referência para possíveis implementações de propostas e ações futuras.

Erickson (1973, p.14) ao abordar a influência do pesquisador que realiza trabalhos de etnografia no espaço escolar comenta que:

Se existe uma cultura de professores da escola primária não é certamente, em seus aspectos distintos, a minha própria. Se eu quero descrevê-la adequadamente, devo permanecer perto até que ela faça sentido e então relatá-la de modo que ela faça sentido. Em meu relatório posso escolher condená-la ou não condená-la, mas em qualquer dos casos, estou obrigado a torná-la inteligível como vista de dentro, e retratar os atores na situação como humanos – não como figuras de madeira ou monstros. Talvez não bons ou maus, ou pessoas sábias, mas seres humanos.

Subsidiando-se a pesquisa participante, temos o auxílio de outros instrumentos como as utilizações de gravações em áudio e vídeo teipe, que funcionam como suportes no registro das falas e dos atos dos atores pesquisados. Suas utilizações são importantes, pois permitem rever eventos registrados na forma

como ocorreram, possibilitando identificar detalhes que na observação participante não foram vistos.

Um outro instrumento que permite coletar dados em etnografia e clarificar aspectos que não foram compreendidos pelo senso do pesquisador é a entrevista. As evidências das entrevistas podem confirmar ou não as inferências sobre pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participante.

Entretanto, em etnografia, os dados coletados e transcritos só podem ser analisados em comparação com todos os instrumentos utilizados. Esta comparação de evidências que é realizada através de diferentes fontes de dados é chamada triangulação. O objetivo da triangulação é fornecer uma verificação da validade e é uma das razões principais porque a pesquisa etnográfica emprega métodos múltiplos de coleta de dados (ERICKSON, 1988).

Os dados coletados são revistos e analisados repetidamente na sua totalidade, através de um processo de indução, que não se preocupa em responder hipóteses *a priori*, já que estas surgem na pesquisa progressivamente no momento da inspeção. Na inspeção dos dados, é feito uma espécie de afunilamento, que acaba por reduzir os dados coletados a categorias centrais, chamadas categorias de análise ou categorias temáticas. A esse respeito, Erickson (1988, p.13) comenta que durante a revisão intensiva dos dados o pesquisador tenta descobrir:

- 1) padrões recorrentes e temas no cenário que foi estudado, como por ex.: descobrir que um certo registro foi tipicamente usado em uma certa situação ou que recursos similares retóricos ou narrativos foram usados por vários indivíduos em um certo papel;
- 2) Descobrir casos discrepantes que não se encaixam nos padrões gerais inicialmente identificados e;
- 3) Identificar as mudanças do pesquisador na perspectiva interpretativa durante o curso do trabalho de campo, como evidenciado pela análise do conteúdo da descrição narrativa e dos comentários adicionais que apareceram nas notas de campo.

Os padrões recorrentes, os casos discrepantes e as mudanças observadas no registro das notas de campo pelo pesquisador fornecem subsídios para a montagem das categorias de análise, que ao serem revistas e codificadas em temas

centrais, fornecem o material para textos de análise que compõem a execução final da pesquisa.

6. 4. A PROFESSORA PARTICIPANTE E SEUS ALUNOS

Participaram desta pesquisa uma professora do ensino especial e quatro alunos de sua classe, perfazendo um total de cinco participantes.

A professora participante tinha dois anos de experiência com alunos com necessidades educacionais, trinta e três anos de idade e formação superior em educação física e estava cursando pós-graduação em administração escolar.

Cabe ainda ressaltar que esta professora antes de ingressar no ensino especial trabalhava no ensino regular onde acumulou experiências em sua trajetória profissional ao longo de 20 anos de carreira docente.

Os alunos são portadores de autismo, com idades compreendidas entre 12-24 anos, sendo que somente um possuía laudo médico. Todos, no entanto, apresentavam perfil compatível com a síndrome. Os alunos foram indicados pela professora e avaliados pela equipe de educação especial, juntamente com a pesquisadora.

Dados sobre o diagnóstico, desenvolvimento, aspectos da comunicação, relacionamento social e comportamento de cada um dos alunos estão apresentados no quadro 01.

Quadro 01: Caracterização dos Alunos – Escola Alfa				
Avaliações (***) Alunos	Danilo (*) 12 anos	Juliana (*) 23 anos	Mário (*) 23 anos	Ruy (*) 24 anos
Diagnósticos Médicos (**)	Autista sem Laudo (**)	Autista sem laudo (**)	Autista com laudo	Autista sem laudo(**)
Desenvolvimento	- Chorava muito quando bebê e tinha muitas Infecções - Fala ausente	- Fala ausente	- Andou e falou no tempo normal - Crescimento anormal do crânio	- Nascimento após o prazo de 09 meses. - Atrasos no desenvolvimento global - Linguagem surge e desaparece nos primeiros anos
Comunicação	- Comunicação verbal ausente, entretanto, emite algumas palavras quando quer. - Presença de sons incompreensíveis	- Comunicação verbal ausente - Presença de gritos e sons - Usa as pessoas como ferramenta	- Fala presente, mas com dificuldade em estabelecer uma comunicação contínua - Excelente memória para música e programas de TV	- Fala ecológica
Relacionamento Social	- Apresenta dificuldade de interagir com as pessoas, mas emite sorriso social - Apresenta dificuldade de fixar o olhar	- Apresenta dificuldade de interagir com as pessoas. - Busca isolamento - Apresenta dificuldade em fixar o olhar	- Adequado - Dificuldade de fixar o olhar	- Risos imotivados - Tende ao isolamento - Dificuldade de fixar o olhar.
Comportamento	- Presença de estereotípias (bater com objetos nas coisas) - Aluno calmo, só ficando inquieto quando quer algo. - Leva todos os objetos à boca	- Apresenta alterações de comportamento (agitação e lentidão) - Apresenta sorrisos imotivados - Agitação - Agressão em presença de contrariedade	- Presença de alguns gestos estereotipados - Risos imotivados	- Distração - Apresenta estereotípias de movimentos circulares quando está nervoso.

Legenda: (*) Nomes fictícios

(**) Os diagnósticos médicos são fornecidos pela Secretaria de Saúde do Município. Alguns alunos não têm laudo médico, porque o município apresenta uma carência de profissionais na área de saúde pública, a ponto de o aluno precisar aguardar meses para conseguir um atendimento médico. Outros porque não foram fornecidos pelos profissionais que os atendem.

(***) As avaliações foram baseadas em dois instrumentos utilizados pela rede: um questionário baseado na escala *Classification Autism Rating Scale* (CARS) de 15 itens e uma Ficha de triagem psicossocial, que foram aplicadas pela rede em conjunto com a pesquisadora. Os documentos originais encontram-se em poder da rede/equipe de educação especial, mas foram anexados a este trabalho modelos para consulta. Ver anexos 01 e 02 respectivamente – Modelo de Ficha de Triagem e Questionário Baseado na Escala CARS .

Do total de alunos participantes somente um é alfabetizado, outro está em fase de alfabetização e os demais não são alfabetizados.

O tempo dos alunos no ensino especial é variado; os alunos desta escola são antigos no ensino especial, e caracterizam uma classe de alunos jovens e adultos. O perfil referente ao processo de escolarização dos alunos pode ser consultado no quadro 2.

Quadro 2: Perfil dos alunos na rede escolar

Escola	Alunos	Tempo que estuda na escola	Tempo que estuda no Ensino Especial	Escolaridade
Alfa	Ruy	10 anos	10 anos – 09 em sala de recursos e 01 em classe especial	Não é alfabetizado
Horário de Funcionamento: 15:00 às 18:00	Juliana	09 anos	09 anos – 08 anos em sala de recursos e 01 ano em classe especial	Não é alfabetizada
	Mário	10 anos	Já passou por outras escolas, tanto do ensino regular, quanto do ensino especial. Não temos o tempo preciso. Chegou a ser incluído na classe regular/Alfa, em 2001, mas não se adaptou e retornou ao ensino especial em sala de recursos, esse ano em classe especial.	Alfabetizado
	Danilo	05 anos	05 anos – 04 anos em sala de recursos e 01 ano em classe especial	Inicia processo de Alfabetização

6.5. O LOCAL

Na realização desta pesquisa utilizou-se como campo de estudo uma rede³ escolar pública, localizada na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa do cotidiano escolar foi desenvolvida em uma escola, denominada de escola Alfa.

O estudo foi desenvolvido em sua totalidade na sala de aula da professora investigada, incluindo-se também outros ambientes como: refeitório, cozinha, quadra de esportes, pátio e banheiro, sempre que a dinâmica do trabalho escolar o exigiu. A descrição dos instrumentos e equipamentos utilizados constam no quadro 03.

Quadro 03: Instrumentos e equipamentos utilizados

- Entrevistas com professoras e responsáveis
- Observações em sala de aula dos professores e dos alunos
- Avaliações dos alunos (utilização de questionário baseado na Escala Cars /15 itens e Ficha de Triagem psicossocial)
- Uma filmadora Portátil da marca JVC
- Um Gravador portátil *Aiwa*

Com o intuito de contextualizar o local pesquisado onde os participantes estão situados, descrevemos de forma breve o funcionamento da rede, da escola investigada e sua classe.

6.6. A REDE

A rede escolar pesquisada é composta por 119 escolas, distribuídas nas quatro áreas geográficas que compõem o município, e que são denominadas “Distritos”, para esse total de escolas o município conta com cerca de 5.000

³ Dados complementares sobre as condições econômicas e sociais do local pesquisado podem ser encontradas no anexo 03 - Descrição do local pesquisado.

professores. O número de alunos matriculados até o ano de 2002 compreendia cerca de 75.000 alunos.

Atualmente a prefeitura local destina cerca de 31% de sua receita anual à área educacional, que são gastos em kits escolares⁴, ampliação do número de vagas na rede, reforma e criação de novas escolas, atendimento especializado aos alunos e aperfeiçoamento profissional de seus professores (dados da prefeitura local⁵).

A rede utiliza como fundamento teórico pedagógico para estruturar suas ações e práticas o “construtivismo”. Os professores em sua grande maioria são funcionários públicos concursados. São promovidos encontros semestrais de formação profissional, em que se oferecem aos professores a possibilidade de participar de cursos, palestras e eventos durante o período letivo.

O ensino especial compreende uma chefia de educação especial (com equipe administrativa, técnica e pedagógica), responsável pelas ações de gestão, acompanhamento e criação de serviços na área.

As instituições que o município dispõe para o ensino especial compreendem: uma escola especial (que atende aos mais variados tipos de deficiência em classes especiais e salas de recursos), classes especiais e salas de recursos espalhadas pelas escolas regulares da rede, que são implementadas e supervisionadas pela própria equipe de educação especial.

6.7. A ESCOLA ALFA

A Escola Alfa está situada numa comunidade que abrange famílias com baixo poder aquisitivo, cujos alunos moram nas proximidades e em áreas consideradas perigosas, como morros e favelas. A escola funciona num prédio de dois pavimentos desde 1982. Sua estrutura física contém no primeiro pavimento:

⁴ Kit escolar – compreende uma espécie de auxílio escolar que é distribuído na rede aos seus alunos, composto por objetos e utensílios que o aluno irá usar em sala de aula. Por exemplo: Mochila, lápis, caderno e outros.

⁵ Dados consultados na internet em agosto de 2003.

duas salas de aulas, uma cozinha com refeitório, um pátio coberto interno, uma quadra, banheiros masculino e feminino, banheiro dos professores, sala de professores, secretaria, gabinete da direção e salas de orientação pedagógica e orientação educacional; já o segundo pavimento comporta seis salas de aulas e uma sala de leitura.

Embora a escola exista há 21 anos e necessite de alguns reparos na parte física, face o desgaste do tempo e do uso, seu aspecto denota a existência de um constante cuidado.

O corpo docente da escola é composto por 41 professores e funcionários que exercem funções extra-classe, dando apoio aos professores e auxiliando na organização e manutenção da escola (merendeiras, copeiras, faxineiras, porteiros, inspetores e funcionários administrativos).

A escola possui 1243 alunos matriculados; desse total 890 alunos fazem parte do Ensino Fundamental, 326 estão no Ensino Acelerado para Jovens e Adultos e 27 alunos estão no Ensino Especial em classes especiais.

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP/2003) elaborado pelo corpo docente da mesma tem como temática central promover parcerias com a comunidade, tendo como metas/objetivos uma aproximação da escola com as famílias de seus alunos, através do resgate de valores positivos, morais e éticos de seu corpo discente.

A proposta pedagógica da escola segue orientações emanadas pelas Secretaria Municipal de Educação, que busca uma “Educação interacionista”. Nesse contexto a avaliação escolar é compreendida como um “processo contínuo”, capaz de fornecer informações para “análise e interpretação das ações educativas”, que podem ocorrer em momentos “individuais e coletivos” (PPP/2003).

A progressão parcial é efetivada através de um programa de estudos, onde o aluno é “avaliado e promovido de acordo com seu desempenho nas atividades propostas pelos professores das disciplinas”. Entretanto, as estratégias para a avaliação seriam pautadas “em orientações fornecidas pelas Secretaria Municipal de Educação e pelo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).”

O ensino especial é contemplado no PPP/2003 através de um projeto que prevê a integração social de seus alunos, através do planejamento e execução de passeios a pontos turísticos e eventos sociais na cidade do Rio de Janeiro.

A SALA DE AULA

A sala de aula pesquisada nesta escola localiza-se no segundo pavimento. O funcionamento da classe é diário, de segunda a sexta-feira, no período da tarde, no horário de 14h às 18h. Os alunos são jovens com idades compreendidas entre 12-24 anos, oriundos de uma sala de recurso que foi extinta no ano passado, e de classes especiais que funcionam na escola.

A sala cuja dimensão é de 4,50 m x 5,20m, compreende um espaço físico que podemos considerar de médio porte, onde estão alojados os seguintes objetos: carteiras escolares, uma mesa para a professora e uma cadeira, um armário de metal, cuja parte superior sustenta uma televisão e um vídeo (que aguardam conserto) – há um suporte para TV vazio afixado na parede ao lado do armário. Ainda nessa mesma direção há um quadro de giz.

Em outra parede, localizada lateralmente, há uma estante de metal onde são guardadas as caixas de blocos lógicos, os potes de lápis de cor e de giz de cera. Murais coloridos decoram as paredes da sala com o nome dos alunos participantes da pesquisa sobrepostos em pequenas placas, há também um cartaz com o título “Nossa turma” com fotos dos mesmos. Próximo à estante de ferro são encontradas letras do alfabeto coloridas, recortadas e coladas em seqüência de A-Z, e embaixo de cada uma das letras existem figuras recortadas de revistas que possibilitam comparar e identificar letras do alfabeto à figuras do cotidiano.

O mural foi feito pela professora, que ao construí-lo resolveu colocar figuras que identificassem objetos e pessoas do dia-a-dia conhecidos pelos alunos. Por exemplo: a letra “L” é identificada pela figura da laranja, o “X” tem como referência a apresentadora de televisão Xuxa e assim por diante.

Existe ainda um pequeno espelho afixado à parede, dois ventiladores de teto e um rádio que permanece constantemente ligado enquanto a aula acontece.

6.8. PROCEDIMENTOS GERAIS

Tendo por objetivo conhecer a forma como os professores do ensino especial percebem seus alunos autistas e como concebem sua própria prática, foi utilizado, neste estudo, a observação participante como instrumento central para coleta dos dados. Este foi complementado no decorrer da pesquisa por entrevistas realizadas com a professora e pais de alunos, gravações em áudio e vídeo das atividades desenvolvidas pelos sujeitos nos locais pesquisados e consultas a documentos escolares, conforme a descrição no quadro 04.

Quadro 04: Quadro de atividades desenvolvidas na escola Alfa

Atividades	Período	N.º de Observações	Tempo aproximado gasto por dia	Duração	Tempo total
Visitas à escola	Fevereiro/ março 2003	02	-----	Não foram computadas horas referentes a esse período.	-----
Observações do cotidiano escolar	Abril a Julho 2003	12	03h	30h	12 Observações distribuídas num total de 30 h
Período de filmagens Escola Alfa	Abril a Julho 2003	06 fitas	01h e 30 min	06h e 34min	06h e 34 min de horas filmadas
Avaliações dos alunos junto com os pais	Março 2003	04 avaliações	Não foi computado tempo.	-----	-----
Entrevistas com a professora	Março/Junho 2003	02 entrevistas semi-estruturadas	Não foi computado tempo.	-----	06 entrevistas no total
Entrevistas com os pais	Maio, Junho e Julho/2003	04 entrevistas semi-estruturadas	Não foi computado tempo.	-----	

O tempo total de pesquisa na rede investigada foi de dez meses, divididos em dois períodos:

O primeiro período da pesquisa (agos/02 a dez/02) descreve a “Entrada no Campo”, e que compreende uma descrição narrativa sobre o funcionamento da rede escolar: organização, divisões, características da população usuária e dos professores que compõem e que foram registradas através de observações participantes, constantes em notas de campo.

Já o segundo período (fev/03 a jul/03) compreende o “Desvelar das Práticas”, assim denominado por centrar-se num dos elementos principais de investigação da pesquisa: o registro do cotidiano do professor do ensino especial que atua com alunos autistas em suas escolas. Para tanto, foi retratada: a trajetória executada pela pesquisadora desde a entrada na escola. No quadro seguinte pode-se observar o cronograma da pesquisa.

Quadro 05: Cronograma da pesquisa

Atividade	Objetivo	Período	N.º de Observações / visitas/ e encontros	Duração das Observações
Apresentação da proposta de Pesquisa	Autorização para realização de pesquisa	Agosto 2002	-----	-----
Visita à escolas da rede – seis escolas (que não fizeram parte da pesquisa)	Conhecer algumas escolas da rede e levantar futuros participantes da pesquisa.	Setembro/ Outubro/ novembro 2002 Março 2003	05	Não foram computadas horas referentes a esse período.
Início da Pesquisa	Conhecer o estabelecimento escolar e promover os primeiros contatos com a professora que faria parte da pesquisa	2003 – Fevereiro (17) - Escola Alfa (28) - Escola Alfa	02	Não foram computadas horas referentes a esse período.
Observações no cotidiano escolar (escola Alfa)	Desenvolvimento da pesquisa no cotidiano escolar	2003 Abril - (03, 10, 22, 29) Maio - (06, 13, 20, 23, 29) Junho - (05) Julho - (01, 08)	12	30h
Tempo Total	10 meses		19	30h

O primeiro contato com a rede escolar e com a equipe de educação especial do município ocorreu em agosto/2002, quando foi apresentado o projeto de pesquisa e solicitado autorização para execução do mesmo nas escolas da rede.

A autorização para realização da pesquisa só foi homologada com a condição de que a pesquisadora não revelasse o nome do local pesquisado e das pessoas investigadas. Tal medida constituía de acordo com os representantes oficiais uma forma de “resguardar” a rede e as pessoas envolvidas de questões e entraves políticos que poderiam surgir.

Para cumprir com a condição imposta pela rede foi redigido um termo de compromisso (ver anexo.04 - termo de compromisso) que foi aprovado. Entretanto, somente foi permitido começar a pesquisa em sala de aula no ano de 2003. No período anterior, foram feitas visitas a escolas da rede.

A chegada na rede coincidiu com um momento importante, pois estava sendo oferecido um curso para professores, que abordava a temática autismo num enfoque educacional, o que possibilitou não só uma abertura para realização de pesquisas numa área pouco explorada pelo município, como também conhecer a forma como eram estruturadas e executadas as ações na rede escolar dirigidas para essa clientela.

Como o objetivo dessa pesquisa era estudar o cotidiano de professores do ensino especial enquanto espaço de percepção e construção de práticas voltadas para o ensino de alunos autistas, procurou-se, durante a realização da mesma, direcionar o foco de investigação para a sala de aula da professora pesquisada. As demais dependências e professores que faziam parte da escola pesquisada não foram objeto de investigação, embora tenham sido retratadas na pesquisa quando o contexto pesquisado levantou a necessidade de assim o fazer.

A entrada no cotidiano escolar ocorreu inicialmente com visitas programadas em conjunto com a Equipe de Educação Especial a diversas escolas da rede, tendo por objetivo conhecer algumas escolas, entrar em contato com os professores do ensino especial em classe especial e em sala de recursos e levantar possíveis professores participantes para a pesquisa. Este período compreendeu os meses de setembro a novembro/2002 onde foram visitadas seis escolas.

A escolha da(s) professora(s) participante(s) foi sendo delineada de acordo com estas visitas, pois considerávamos importante encontrar professores que apresentassem experiência com autismo e que concordassem em participar da pesquisa.

Nesse contato, foram escolhidas três professoras que aceitaram participar da pesquisa. Todavia, dificuldades registradas durante a execução da pesquisa como difícil acesso a uma escola ocasionou impossibilidade de acompanhamento semanal e estabelecimento de vínculos com uma professora pesquisada. Além disso, houve

inexpressivo número de dados coletados em relação às demais professoras pesquisadas.

Somando-se ao escasso tempo para redigir o texto final da segunda escola, levaram-nos, por razões metodológicas, a uma redução do quantitativo inicial de três professoras para uma professora participante.

O primeiro contato com a professora participante ocorreu numa visita efetuada à escola, em conjunto com a equipe de educação especial, durante a qual explicamos nossos objetivos e a professora concordou em participar. Essa escola seria uma das pioneiras na implantação do projeto de classe especial para alunos com autismo e outras síndromes, que iria começar no ano de 2003 e que fora idealizado pela equipe de educação especial no ano de 2002. Dados sobre o programa podem ser encontrados no anexo 05 – O programa autismo e outras síndromes.

6.9. PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS

O PROCESSO DE COLETA DE DADOS:

Antes de iniciar o acompanhamento do cotidiano escolar, realizou-se uma entrevista semi-estruturada (ver, em Anexo 06, tópicos das entrevistas com as professoras e os responsáveis) com a professora, com o objetivo de: coletar dados referentes à formação, experiência profissional, trabalho na instituição atual, motivos que levaram a trabalhar no ensino especial, relatos dos trabalhos que desenvolviam com seus alunos, possibilidades e entraves encontrados no cotidiano.

Esses relatos foram sendo aprofundados no decorrer da pesquisa, durante o acompanhamento em sala de aula, onde ocorriam perguntas e dúvidas que eram, na medida do possível, sanadas em entrevistas informais que realizávamos nos intervalos da chegada dos alunos e durante o recreio dos mesmos.

Os dados foram coletados num período de quatro meses, com encontros semanais de uma vez por semana, cerca de três horas por dia, focalizando na dinâmica pesquisada os seguintes aspectos, conforme mostra o quadro 06.

Quadro 06: Forma de coleta dos dados
<p>As observações e as gravações em áudio e vídeo registravam diretamente na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O comportamento dos participantes, as formas de expressão verbal e não-verbal, as interações professor- aluno; - O ambiente escolar, eventos e atividades; - As atividades pedagógicas; - Os momentos de integração com os outros alunos e professores na dinâmica escolar; - As percepções da professora que surgiam nas relações desenvolvidas com os alunos no cotidiano. <p>Cada filmagem durava cerca de 01h e 30min, tempo limite da bateria da filmadora, as horas restantes eram complementadas por gravações em áudio.</p>

O trabalho de filmagem foi realizado com a ajuda de um assistente de pesquisa, que manuseava a câmera de vídeo portátil (*JVC*) na mão enquanto transcorriam as ações no espaço escolar. Não foi utilizado tripé durante o processo porque o acompanhamento das ações demandava constantes movimentações nos espaços físicos da escola e em sala de aula.

Nos primeiros contatos, optamos por não filmar no espaço escolar até que estivéssemos mais integrados e ambientados com o funcionamento da escola. Registramos esse período em anotações de campo e em gravações em áudio. As filmagens só foram realizadas após autorização da escola e da professora e dos responsáveis pelos alunos (anexo 07 - termos de autorização).

Cabe ressaltar que, de uma forma geral, não tivemos dificuldades em coletar os dados com os instrumentos utilizados no contexto pesquisado, pois os alunos não pareciam demonstrar constrangimento ou medo, ao contrário, nas primeiras filmagens, quando percebiam-se em cena, aproximavam-se do equipamento, queriam manuseá-lo, faziam cenas, sorriam e pareciam muito à vontade.

Durante a pesquisa, realizamos também entrevistas com os pais, que auxiliaram no levantamento da história pessoal do aluno. O Projeto Político

Pedagógico foi um dos documentos consultados que possibilitou clarificar aspectos referentes ao funcionamento e estruturas das escolas.

A ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise dos dados teve início logo após a coleta dos dados e transcorreu em etapas:

Etapa 1: Transcrição e decodificação dos dados:

Refere-se ao processo de transcrição das entrevistas realizadas na pesquisa; a realização das minutas⁶ dos contextos filmados e a organização das notas de campo.

Etapa 2: Identificação dos eventos nos dados coletados:

Realizada a fase anterior, procedeu-se à apuração e identificação dos eventos e assuntos que surgiram ou que foram recorrentes no cotidiano dos sujeitos estudados. Dessa forma procurou-se observar os padrões comportamentais dos professores e de seus alunos. Como eram os sujeitos, quais suas características, como se comportavam em sala de aula e o que caracterizava cada um?

Como ocorriam formas de pensamento e ações práticas desenvolvidas pelas professoras em sala de aula: de que forma a professora pensa, em que fundamentos ela estrutura mudanças e planeja suas aulas? Como se desenvolvem essas ações em sala? Como sua forma de pensar e atuar interfere em sala de aula?

Conhecimentos advindos do cotidiano: o que a prática pode acrescentar à teoria no ensino com alunos autistas?

Etapa 3: Análise dos eventos:

Classificados os eventos, partiu-se para a análise dos mesmos, utilizando o processo das triangulações (Erickson, 1988), procedimento que possibilitou

⁶ Minutagem = Refere-se ao processo de transformação dos dados filmados em pequenos espaços de tempo, capazes de informar os minutos e os segundos que antecederam e sucederam as ações nos contextos investigados, ou seja, caracteriza a realização cronometrada das ações ocorridas no espaço de tempo filmado. Tal processo possibilita organizar os dados, facilitando a identificação e localização dos eventos no momento da análise.

reconhecer semelhanças, diferenças, freqüências, conexões e agrupamentos entre os eventos classificados.

Procurou-se identificar, durante a análise dos eventos, os que eram recorrentes, significativos, os contextos que emergiam e a freqüência com que eram enunciados. Dessa forma, considerou-se a regularidade e homogeneidade identificada nos eventos como base para constituição dos temas que compuseram as categorias temáticas.

Etapa 4: Análise das temáticas:

Finalmente, estruturada as categorias temáticas, procedeu-se à análise indutiva das mesmas, estabelecendo construções de relações e inferências sobre os dados.

As leituras e discussões das temáticas encontradas na pesquisa foram discutidas e analisadas no texto de análise, que procura responder questionamentos que foram propostos na pesquisa e os achados no campo.

As Categorias Temáticas

Durante a fase de análise dos dados foram levantadas as seguintes categorias temáticas:

Categorias Temáticas - Escola Alfa:

1) Planejamento – Nesta categoria temática estão inseridas as atividades pensadas e executadas pela professora em sala de aula. Incluiu-se nesta categoria os seguintes eventos:

- Planejamento anual;
- Planejamento Cotidiano – compreende as atividades pedagógicas, as atividades recreativas e os acontecimentos sociais;
- Avaliação;
- Rotinas;
- Estrutura de sala de aula (espaço físico, recursos, materiais...).

Na temática planejamento foram englobados desde eventos com alta frequência, como o planejamento cotidiano, que é representado pelas atividades pedagógicas, recreativas e sociais, quadro 07, até outros eventos que, embora não possuíssem grandes representações, estavam diretamente relacionados à temática.

Dessa forma, foram incluídos nesta temática o planejamento anual, as formas de avaliação, as rotinas e a estrutura de sala de aula. Esses eventos não apareceram com frequência, mas foram considerados porque estavam correlacionados ao evento de maior frequência dessa temática, que foram as atividades do cotidiano.

2) Comportamento Social – Esta categoria temática representa as formas sociais de como os alunos autistas da Escola Alfa comportavam-se e como tais comportamentos refletiam na conduta e percepção da professora. Englobam os seguintes temas : Isolamento e eventos significativos.

- ◆ **Isolamento** – Temática referente ao comportamento apresentado pelo aluno, caracterizado pela recusa em estabelecer contatos sociais com as pessoas, mesmo estando próximo, e pelo constante movimento físico em buscar um afastamento, para locais onde pudesse permanecer solitário.

Estão incluídos :

- As diferentes formas como o aluno busca isolamento (denominada na pesquisa por tipos de isolamento);
- As formas como a professora lida com este comportamento (denominado por isolamento – estratégia).

Os eventos que compuseram esta temática foram agrupados pela frequência com que apareceram no contexto investigado. (ver quadro 08 – isolamento)

- ◆ **Eventos significativos** - Nesta temática estão englobados os eventos que ocorriam concomitantemente aos demais citados, que embora não tivessem representação numérica para constituírem categorias temáticas isoladas, quando considerados no contexto da pesquisa, apresentaram relevância, face à importância que exerciam na dinâmica em sala de aula. Foram inseridos nesta temática:

- Relações de dependência/independência – caracteriza a forma como a professora relacionava-se com os alunos em sala de aula, se promovia ou não a autonomia do aluno e se estimulava iniciativas individuais (ver quadro 11 – Relações de dependência / independência).
- Características dos alunos apresentadas em sala de aula: Fixações em objetos, agitação, agressividade e distração (ver quadro 10 - Frequência de Comportamentos/ Alunos).

A análise dessas categorias temáticas serão objeto de discussão do item
CAPÍTULO VII : Buscando caminhos para ensinar.

CAPÍTULO VII

BUSCANDO CAMINHOS PARA ENSINAR

- O professor tem que descobrir o caminho com cada aluno. Já consegui trilhar mais ou menos o do Danilo, o do Mário também é mais fácil, porque ele se comunica, agora o da Juliana eu estou buscando.

(Entrevista professora Ana, em 23.06.2003)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo é abordado a estruturação das ações e planejamentos que orientam a prática docente numa classe especial de alunos autistas, composta por jovens e adultos e localizada na rede pública de ensino.

O enfoque sobre essa temática se faz necessária na medida em que se discute em diferentes cenários educacionais a importância e a necessidade de se estruturar um ensino especial para alunos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem.

Principalmente quando essas necessidades educacionais comprometem o estabelecimento de vínculos relacionais e comunicacionais dentro e fora da sala de aula, a exemplo dos alunos com autismo onde muitos não conseguem estabelecer sequer uma fala estruturada, inviabilizando muitas vezes qualquer tentativa de trabalho docente.

Em face disso, o presente texto versa sobre o contexto onde são realizadas tais práticas, sua evolução e desenvolvimento na realidade dos alunos e nas concepções docentes. Dessa forma, procurou-se abordar o planejamento escolar pelo viés de sua consistência em planos e objetivos quando considerados em relação à necessidade do aluno com autismo em sala de aula.

Como vimos anteriormente, a referência para a estruturação e planejamento de ações e práticas educativas numa escola está atrelada à realização anual de duas contingências na mesma: uma que envolve o corpo docente como um todo, através da idealização de uma proposta filosófica e política que traça metas e objetivos coletivos, e que constitui o Projeto Político Pedagógico (PPP); outra que é elaborada e construída continuamente no cotidiano de sala de aula.

Sabemos também que ambas as contingências estão sujeitas a pressupostos e visões pessoais de quem as planeja, refletindo, portanto, o sentido e a intenção de um grupo ou de uma pessoa sobre uma prática.

Assim, e de acordo com essa referência encontramos na escola pesquisada uma filosofia e política institucional que se diziam voltadas para a comunidade escolar, em que se buscava aproximações e resgates de valores positivos e princípios morais e éticos em seus alunos (PPP/2003), subtendendo-se dessa proposta uma tentativa da escola de se aproximar de seus alunos e de se comprometer com a formação dos mesmos.

Contudo, se a coletividade é a referência para se pensar teorias e práticas na escola pública, ela deve também ser subsídio para se formar professores, já que estes em primeira instância são os responsáveis pela disseminação de informações no coletivo, depreendendo-se com isso que um Projeto Político Pedagógico para ser coerente com sua proposta deve conter não só as necessidades de seus alunos, mas também os anseios de seus professores.

Esse enfoque é relevante para compreendermos como irão se processar as ações numa escola e numa classe especial, demonstrando que, muitas vezes, o sentido coletivo de uma proposição expressa-se na realidade educativa de forma individualizada.

Um dos exemplos que marca essa prática é comumente identificado nos docentes solitários que exercem suas atividades num espaço escolar como se não constituíssem parte da escola. Um desses docentes era a professora Ana que trabalhava na escola Alfa e que através de relatos denunciava essas dificuldades

que afetavam não só sua prática, como também as ações educativas pensadas e estruturadas na escola como um todo.

7.1. O PLANEJAMENTO E AS AÇÕES

Nos primeiros encontros com a professora, ela nos falou de seu planejamento de forma bem sucinta, esclarecendo que havia feito um planejamento anual que tinha por fim promover a “integração dos alunos com os pares da sala e com os outros alunos da escola”.

Segundo a professora, a viabilização desse planejamento ocorreria de duas formas, uma em sala de aula quando procuraria trabalhar integração a partir da execução de atividades em grupo; e outra através do planejamento expresso no Projeto Político Pedagógico, quando em períodos determinados pelo calendário escolar ocorreriam passeios promovidos pela escola, e onde o ensino especial estaria inserido através do subprojeto que buscava a integração social dos alunos.

Em relação a este subprojeto, somente acompanhamos a ocorrência de um desses eventos sociais planejados pela escola e aderidos pela classe que foi a ida à Bienal do Livro.

De acordo com a professora muitos eventos do calendário não ocorriam por dificuldades extramuros e por dificuldades comunicacionais e esquecimentos, que invariavelmente norteavam o dia-a-dia dos coordenadores da escola com a professora, e que ao serem analisados no contexto institucional denunciavam práticas que demarcavam posições e papéis dentro da escola. Vejamos como ocorriam esses eventos e como se mostravam tais práticas.

Logo que iniciamos a pesquisa na escola numa entrevista perguntamos à professora Ana se já havia ocorrido alguma atividade em conjunto com outras turmas e ela respondeu:

- Esse ano ainda não! Iria ter o grito de carnaval onde eles viriam pela manhã. Só que foi aquela semana que tiveram confusões (fechamento de estabelecimentos pelo tráfico no RJ), e na quinta-feira e na sexta-feira acho que mataram um traficante, foi o enterro e não tinha ônibus, então ninguém veio. Seria a troca, a gente ficaria na classe especial de manhã e depois ia ter encontro no pátio com as outras crianças. Eles não vieram, então não teve. (Entrevista com professora Ana em 28.03.2003.)

Após esse fato não foi prevista nova data. A programação do evento social não foi retomada num tempo posterior, como se tivesse sido esquecida, marcando com isso um certo descompromisso da instituição com a comunidade discente.

Esse descompromisso era vivido também no corpo docente narrado pela professora pesquisada em suas falas ao comentar o relacionamento com professores responsáveis pela organização docente na escola:

É boa! Agora no ano passado eu reclamei muito porque eu reclamo! Não adianta que eu reclamo! Porque ninguém lembrava de mim! A orientação nada!

Teve uma vez num conselho demonstraram as turmas todas. Aí eu levantei meu dedão, ficaram tudo de cara (como se estivessem chateadas) e deixei com bastante platéia para poder logo detonar porque a gente pede, fala e não adianta; então com bastante platéia eu falei: Você esqueceu de mim!

[...]

A professora da sala de recursos também briga à beça. Aí a gente ficava...(sentimento de expectativa). Eu perguntava: E aí como é que é? E ela respondia: Nada!

A gente ficava sempre em terceiro ou quarto plano ou em plano nenhum, pois não era mencionado, então a gente fica chateada porque na escola não lembram da gente, por quê?

[...]

Teve uma vez que foi o dia da família na escola. Aí fizeram a programação toda e não me passaram. Eu esperei bastante para ser comunicada e não fui.

Depois fui procurar saber porque não haviam me avisado. Então eu disse assim: Vem cá, e eu?

E como tinham esquecido, disseram: O teu tá aqui separado!

E em resposta, eu não fiz nada do que eles pediram só de raiva!

E falei: Não vou fazer porque não me deram!

No dia da atividade eu fui para a sala com os pais de meus alunos, e fiquei aguardando a apresentação do grupo, que segundo a coordenação iriam em todas as salas.

Foram em todas as salas menos na minha e eu esperando, fiz as atividades com os pais e falei: Ué gente cadê? Esqueceram da gente, o que eu vou fazer?

(Entrevista professora Ana em 28.03.2003)

Quando questionamos porque esses esquecimentos aconteciam obtivemos da professora a seguinte resposta:

Porque eu acho que as mesmas dificuldades que eles têm para lidar com classe especial, que a gente tem, eles também têm... E eles acham que...(não completou a frase), não sei. Aí a gente fica sempre correndo por fora!

(Entrevista professora Ana em 28.03.2003)

Estas atitudes e relatos pontuavam dificuldades dentro do contexto escolar que nem sempre eram expressas por palavras, e sim denunciadas por descompromissos, omissões e falas com lacunas, identificando que as necessidades de aproximação previstas no Projeto Político Pedagógico para o corpo discente também se faziam necessárias no corpo docente.

Assim, caracterizava-se a existência de um distanciamento dentro da escola que pontuava a ausência de um trabalho conjunto professor-coordenação, demarcando posições diferenciadas no contexto escolar: de um lado as classes especiais e do outro as classes regulares.

Esse distanciamento legitimava as práticas e as ações da professora do ensino especial dentro da escola levando-a a promover ações que se refletiam em seu planejamento. Um desses exemplos ocorria durante o recreio quando invariavelmente repetia-se a cena:

00: 31: 31 Os alunos Ruy e Danilo merendam solitariamente no refeitório, eles descem minutos antes do recreio dos alunos da escola, o local está vazio.
Os dois alunos sentam-se lado a lado, sem trocarem sequer olhares, parecem distantes e passivos.
Ruy esboça reações de olhar as pessoas que entram e saem do refeitório, mas Danilo parece não se preocupar com isso.

(Minutagem - evento coletado em 10.04.2003)

A solidão dos alunos, o refeitório vazio, o descer mais cedo, caracterizavam hábitos criados pela professora onde justificava:

Eu só desço um pouco mais cedo porque eles demoram um pouco para comer para não ficar aquele tumulto.

(entrevista professora Ana, em 28.03.2003)

O cuidado com os alunos e a forma como os protegia de possíveis “tumultos” denotavam uma preocupação, que se, por um lado, os protegia, por outro, os isolava, pois reduzia a participação com os outros, restringia o tão importante contato face a face que poderia ser vivido no momento em que estivessem sentados juntos no refeitório. Assim, o contato dos alunos autistas com os demais alunos eram reduzidos a breves instantes, ocorridos após a merenda, quando encontravam com os outros alunos no pátio e no *hall* principal. Nessas ocasiões invariavelmente

procuravam cantos para sentar ou simplesmente observavam as pessoas e o movimento sem estabelecer contatos mais próximos.

Notamos que a preocupação em proteger os alunos isolava-os mais e impedia a realização de vivências coletivas, que só eram exercidas em sala de aula quando ocorriam eventos sociais como festas de aniversário, dia das mães, ou quando conseguiam ser incluídos num passeio escolar, como o ocorrido durante a realização da Bienal do livro no Riocentro / RJ em maio de 2003:

IDA À BIENAL

Chegamos à escola por volta das 12:30, hoje não teria aula, a turma da Professora Ana iria a Bienal.

Logo na entrada da escola encontramos o aluno Ruy que sentado numa cadeira junto à mãe aguardava contentemente a hora do passeio.

Também estavam presentes naquele dia alunos, responsáveis e professores de outras turmas que iriam ao passeio. O clima refletia o momento, muita agitação, calor e ansiedade.

Ana contou que convidou todos os seus alunos e respectivos responsáveis, mas somente os responsáveis de Ruy e Juliana autorizaram e concordaram em ir. [...]

[...]

Durante a viagem Juliana tentou levantar-se do banco algumas vezes, mas foi contida pela mãe e pela professora. [...]

Ruy parecia calmo, tudo observava e respondia sorrindo e verbalizando a palavra “passeio”, sempre que lhe perguntavam se ia passear também.

[...]

No Riocentro.

Iniciamos o passeio pelo pavilhão azul.

Uma multidão de alunos de diversas escolas e de diferentes lugares cruzou nossa trajetória, causando preocupação nos responsáveis e em Ana quanto ao cuidado dos alunos, mas indiferentes a isso eles pareciam tranqüilos pois a multidão de pessoas parecia não os incomodar.

Ana permaneceu quase todo o tempo junto de seus alunos, sempre auxiliando as mães dos mesmos na condução pelos pavilhões [...]

Toda a equipe escolar presente nesse evento parecia aceitar bem a presença dos alunos de Ana, pois ofereciam ajuda sempre que percebiam necessidade.

Juliana e Ruy não se interessaram por nenhum livro, mesmo quando seus pais folheavam alguns. Também não se misturavam à multidão, mas aceitavam bem.

(Nota de campo 08, coletada em 23.05.2003)

A ocorrência desses passeios denotava espaços em que se oportunizavam vivências sociais entre os alunos autistas, demais alunos e professores, caracterizam momentos positivos de trocas e envolvimento, onde os alunos autistas “pareciam não se incomodar com as pessoas” e os professores e os alunos de outras turmas se mostravam dispostos a ajudar e colaborar.

Glat & Kadlec (1987) a esse respeito comentam que tais vivências na vida de alunos autistas são imprescindíveis porque é através das mesmas que:

[...] As crianças aprendem a se associar ao grupo e acostumam-se com as informações dadas de modo global. Isto as torna mais conscientes do grupo, bem como de si mesmas. [...] (p.142)

Assim constatamos que, embora a integração social prevista no planejamento fosse uma necessidade identificada pelo ensino especial face à clientela que atendia, a realização da mesma parecia não ocorrer adequadamente, pois implicava demandas específicas relacionadas à gerência de situações vividas dentro da escola, processos que envolviam atitudes e investimentos de todos, do corpo escolar à professora.

Esta ocorrência nos faz pensar o quanto ainda estamos longe de vivenciar um processo escolar inclusivo, no sentido apregoado por Salamanca, de um modelo escolar aberto à diversidade, pois o mesmo parte do pressuposto do reconhecimento da diferença como uma necessidade educacional, e nisso incluí-se o estabelecimento de programas, projetos e modalidades educativas.

Constatamos na prática educacional algumas leituras da proposta inclusiva presas tão somente à inclusão física do aluno dito “excluído”; quando na verdade a mesma deveria partir de uma construção educacional pautada antes de tudo num reconhecimento da diferença como modelo para pensar e atualizar práticas. Conseqüentemente, o que acabava ocorrendo nestes casos e, em boa parte das escolas de ensino regular, era uma nova roupagem para o preconceito.

Essa questão ultrapassava barreiras pessoais, pois legitimava e atualizava práticas que negavam o estabelecimento de modalidades educativas diferenciadas, e que pareciam, na verdade, partir de um conceito e modelo de sociedade e educação orientados na uniformidade das pessoas e das ações educativas, como se não existissem diferenças pessoais, educacionais e culturais na humanidade.

Assim, concluímos que as dificuldades citadas na escola afetavam a inserção social dos alunos dentro do espaço escolar, e isso nos levava a crer que a utilização do termo “integração” pela professora, para pontuar seu planejamento, identificasse não só uma proposta, mas todo um processo escolar construído na adequação do aluno à escola, condizente com interpretações que se orientavam numa consciência ideológica de “normalização” dos alunos com deficiências.

Essa normalização parece visar a massificação e uniformização dos mesmos ao contexto escolar, processo histórico muito conhecido na educação especial que vigorava durante os anos 70, e que parece atual ainda no presente.

Um dos poucos espaços na escola onde a integração social se fazia presente constantemente era na sala de aula, a classe especial parecia um mundo à parte, um espaço para a construção coletiva.

7.2. ESCOLA ALFA: O COTIDIANO NUMA CLASSE DE AUTISTAS JOVENS E ADULTOS

Genericamente, quando refletimos sobre o sentido do termo classe, quase sempre pensamos num agrupamento de pessoas reunidas por semelhanças de padrões e oportunidades, que são identificadas pelo rendimento coletivo e individual, pelos fatores de agregação e distanciamento interno e externo, e que, sujeitas às intercorrências do tempo, estão vulneráveis a sobressaltos e estagnações.

Uma classe escolar e especial não se distancia muito desses padrões pois nela os alunos são agrupados por oportunidades educacionais, pelo rendimento ou desempenho escolar e por semelhantes deficiências.

Assim, de forma semelhante constitui-se uma classe para alunos autistas onde as características do agrupamento estão restritas a padrões específicos de comportamento, linguagem e idade, que determinarão, de acordo com sua evolução, tanto o futuro dos mesmos no âmbito escolar, quanto às relações que serão estabelecidas com seus professores em sala de aula.

Considerando-se ainda o termo “especial” que lhe serve de sobrenome para identificar um ensino pautado na diferença e na especificidade de uma prática referenciada por leis, procurou-se identificar no planejamento dessa classe o que emoldurava o cotidiano escolar desses alunos, que rotinas e padrões eram encontrados nesse contexto, além do que lhes constituía acesso inicial.

Por conseguinte, identificou-se um conjunto de relações amparado em formas adequadas e inadequadas de comunicação professor-aluno e na “busca de formas para ensinar” amparadas numa lógica nem sempre expressa em livros, mas alinhavada no cotidiano diário em que são identificadas dificuldades e possibilidades educativas.

Tendo em vista esse contexto de considerações referentes à classe, passemos à análise das relações. A classe que ora tratamos funciona num espaço de dimensões adequadas à quantidade de alunos, em que atualmente freqüentam quatro alunos com quadro compatível em autismo, emoldurada por cartazes visuais e objetos físicos, alguns quebrados e outros inteiros e com carteiras individuais que lhe roubam o espaço livre.

Uma das rotinas relatadas pela professora como atividades de dia-a-dia consistia em arrumar a sala a qual era compartilhada na escola com outras turmas que funcionavam em outros turnos:

Quando nós chegamos na sala a primeira coisa é arrumar as carteiras. Aí eu peço para eles me ajudarem.(...) a gente encosta tudo e abre aquele espaço! eu vou pego o rádio. O rádio eu já experimentei troquei de lugar, ele ficava lá nos fundos e não deu alteração nenhuma. E é até melhor porque a Juliana gosta de mexer no rádio...e ele já está quebrado o CD...eu tenho medo porque ela às vezes puxa pelas alças e quer ir junto com o rádio. Aí eu coloquei ele mais afastado para não ter esse tipo de problema.

[...]

Eu abro um espaço e deixo uma quantidade tipo círculo para eles se verem, depois eu jogo colchonetes no chão para a gente poder trabalhar. O espaço é bom, só que tem muitas carteiras.

[...]

A rotina que tem é essa, e eles têm uma hora para o lanche, e quando eu falo que está na hora do recreio eles levantam, já sabem.

(Entrevista com Professora Ana em 28.03.2003)

A arrumação da sala, o pegar o rádio e o momento do recreio identificavam na classe uma espécie de ritual que Ana classificava como rotina escolar. Entretanto, quando questionávamos a própria sobre existência de rotinas específicas para os alunos ela comentava:

[...] Eu não concordo muito (com as rotinas). O pessoal (equipe de educação especial) fala que eles não gostam de contar com imprevisto, mas eu também não acho legal você ficar sempre repetindo aquilo porque eles vão ficar fissurado naquilo e se um dia você não puder dar aquilo eles vão se rebelar. Eu não concordo muito com esse negócio da rotina, mas eu trabalho. (Entrevista com Professora Ana em 28.03.2003)

A resposta dada pela professora nos levou a outras interrogações. Queríamos entender porque percebia rotinas como formas repetidas de ações e oferecimentos, e por que dizia não concordar com as mesmas, já que faziam parte do cotidiano de qualquer classe pois constituíam a própria estruturação do trabalho.

Durante um intervalo de recreio, surgiu a oportunidade e novamente foi perguntado sobre a existência de rotinas, entretanto, foi modificado o teor da pergunta:

CONHECENDO O CONTEXTO ESCOLAR E ESCLARECENDO DÚVIDAS

[...] Perguntamos sobre a forma como eram pensadas as atividades cotidianas, se havia alguma programação prévia, com tarefas programadas e rotinas.

A professora disse que não havia pensado em fazer isso porque achava parecido com um condicionamento.

Novamente retornamos à pergunta elaborando-a de outra forma, perguntando se o planejamento antecipado das atividades, com rotinas estruturadas, poderia ajudar o aluno e prever o que iria acontecer, antecipando assim um comportamento que ela desejasse em sala de aula.

Ela respondeu dizendo que só havia duas rotinas: Uma quando chegam à sala – momento em que pede para buscarem seus nomes afixados a murais na parede, e que permitem aos mesmos identificarem seus nomes. Já o segundo momento ocorre no fim da aula – quando propõe atividade com a bola. (Nota de campo 02, coletada em 10.04.2003)

A resposta da professora esclareceu dúvidas iniciais que comprovamos no decorrer do dia-a-dia na classe: não havia uma rotina pedagógica fixa e planejada para atender aqueles alunos em sala de aula, pois as mesmas eram *“traçadas de acordo com a evolução de cada aluno”*, até porque como dizia a professora: *“Cada aluno é um caminho”*.

Por outro lado, a observação participante em sala de aula nos permitia identificar outras formas de rotinas que eram expressas em padrões comportamentais diários que repetiam rituais, atividades pedagógicas e formas relacionais. Entretanto, antes de relatar essas ocorrências começamos por situar os protagonistas desse contexto.

A professora da classe trabalha em classe especial há dois anos e começou atuando em sala de recursos. Entretanto, no final do ano de 2002, após a conclusão do curso de autismo promovido pela rede escolar, interessou-se em trabalhar e

participar do programa “autismo e outras síndromes”, motivada pelos progressos que vinha obtendo com um de seus alunos.

Notamos que, embora a grande maioria de seus alunos seja não-verbal, a professora não apresentava dificuldades em compreender as solicitações gestuais e as expressões faciais de seus alunos no convívio diário, as quais se constituíam em verdadeiros códigos que identificavam birras, afetos, pedidos e caracterizavam a identidade de cada um deles, conforme apresentamos a seguir:

Danilo era o aluno mais jovem da sala, 12 anos, e apesar de não se expressar verbalmente comunicava-se através da emissão de sons e gestos, principalmente quando queria expressar sentimentos como chateação e felicidade. A professora e a avó comentavam que quando ele queria, e de vez em quando, falava algumas palavras como “*Casas Bahia*”, “*Danilo*” e “*Dodô papou*”.

Além disso, apresentava algumas estereotípias gestuais como balançar-se na cadeira enquanto movimentava com as mãos pequenas tiras de papel, tinha verdadeira fixação por blocos lógicos, gostava de desenhar figuras geométricas e símbolos televisivos e executava cópia de palavras e nomes com perfeição. Ana ao perceber essa facilidade, começou a iniciar um processo de alfabetização que tem dado resultado.

A respeito do aluno a professora expressava:

Ele é interessado, quer participar de tudo o que você propõe. É uma criança que tem vontade de estar na escola, que gosta do ambiente escolar, tanto é que quando a avó (responsável pelo aluno) diz: ‘Ir para a escola!’ – na mesma hora ele larga tudo para tomar banho e vir para a escola...agora ele está começando a estabelecer relações com os outros alunos da turma, apesar dele implicar com a Juliana. [...] (Entrevista com professora Ana, em 23.06.2003.)

Juliana estuda na escola há nove anos, sempre no ensino especial, já passou por vários professores, mas há cerca de dois anos está sendo acompanhada na escola por Ana.

A linguagem e a comunicação da aluna se faziam compreendidas através da utilização de gestos e risos. Buscava o isolamento constantemente, apresentava estereotípias gestuais e fixações em objetos, mas quando queria algo ou apenas

desejava atenção, buscava a professora através de puxões pelos braços e intermináveis abraços:

A aluna Juliana permanece isolada observando a todos, mesmo estando sentada numa cadeira próxima. Repete algumas estereotípias como bater palmas...De repente, sem motivos aparentes, levanta-se e dirige-se para a professora abraçando-a no exato momento em que ela está auxiliando o aluno Ruy.

A professora convida Juliana para participar da atividade que está realizando com Ruy, mas Juliana parece não ouvir e continua a abraçar a professora. Ela então, pede a Juliana para parar de abraçá-la e retornar à cadeira.

Seus pedidos parecem em vão pois Juliana continua a abraçar.

A professora só consegue se desvencilhar quando puxa com força o braço de Juliana de seu pescoço. Após esse movimento, Juliana deixa de abraçar e começa a sorrir. (Nota de Campo 01, coletada em 03.04.2003)

Ruy é o aluno mais velho da turma e o que está há mais tempo na escola, freqüenta o ensino especial há dez anos. Sua fala é ecológica, só repete as palavras finais das frases que escuta.

Ana contou que é o aluno mais prestativo da sala, realiza todas as ações físicas que ela solicita, mas quando se trata de atividades pedagógicas ele só realiza quando é estimulado. Periodicamente deixa de executar suas atividades para observar as pessoas na sala, sorri muito e quase sempre sem motivos específicos.

O Danilo produz o tempo todo. A Juliana é mais demorada e o Ruy nada.

Essa semana eu pequei a letra dele "R", recortei e ele colou, colocou bolotas grandes do jeito dele. Foi a única atividade que ele começou e terminou por conta dele, as demais ele finge que está fazendo. Do tipo: Eu viro ele pára, eu volto a olhar para ele e ele recomeça. (Entrevista com professora Ana, em 28.03.03)

Mário apresentava um histórico de passagem por várias escolas antes de ingressar na Alfa em 1994. É o único aluno alfabetizado e que tem laudo médico de autismo na turma.

Gostava de relatar fatos televisivos, nomes de atores, músicas e eventos do calendário. Apesar de não apresentar dificuldades na linguagem e na comunicação pois se expressava facilmente com todos, a professora contou que o aluno rejeitou por duas vezes uma inclusão no ensino regular alegando "não se adaptar à turma", e

quase saiu da escola atual por esse fato, só aceitando continuar desde que fosse matriculado no ensino especial.

Embora tenha excelente memória para guardar fatos do cotidiano, na hora de estabelecer associações lógicas e abstrair conceitos, demonstra muita dificuldade, necessitando quase sempre do auxílio da professora que a esse respeito expressava:

Com o Mário resolvi trabalhar a escrita, porque ele é alfabetizado, embora tenha dificuldade em construir textos e no raciocínio lógico...eu preciso ficar ajudando para ele andar, ou faço em formas de figuras com perguntas e aos poucos vou ampliando de acordo com a compreensão dele. (Entrevista com professora Ana, em 23.06.2003.)

Uma das dificuldades relatadas por Ana no convívio com seus alunos era *“descobrir o caminho de ensiná-los, o como chegar até eles...”*. No cotidiano em sala de aula, verificamos que a utilização dessa expressão pela professora pontuava não só a procura de uma forma para ensinar, mas demonstrava a preocupação em buscar aberturas que facilitassem o estabelecimento de um canal comunicativo com o aluno:

Não tem um método. É o professor que tem que sentir com o seu aluno como chegar a ele, por isso é que se torna um trabalho difícil, pois você tem que...(não completou a frase)...é o professor e o aluno e aí...(não completou a frase)...Com o Danilo funcionou o método de sombras, mas com o Ruy não funcionou ainda, não achei um canal de comunicação com ele. (Entrevista professora Ana, em 28.03.2003)

Nessa busca eram desenvolvidas as interações professor-aluno que, em consonância com o contexto da classe, forneceram a base para a análise dos padrões que demarcavam as relações comunicativas.

Alguns padrões expressos nessas relações demonstravam a importância da organização do espaço físico da classe e da adequação das tarefas na condução do trabalho. Vejamos como eram expressos.

Conforme foi dito anteriormente, a não existência de uma rotina pedagógica fechada para os alunos invariavelmente levava a professora a trabalhar com o que dizia caracterizar a “necessidade” dos mesmos. Dessa forma propunha para a maioria tarefas e organizações em sala que favoreciam o sentido de grupo e

oferecia atividades que tinham por objetivo desenvolver aquisições e conteúdos pedagógicos.

Para análise mais detalhada dividimos esse assunto em três tópicos: **o Sentido do Grupo**, e **o Sentido das Tarefas Escolares e Comportamento Social e Comunicação em Alunos Autistas** que serão explanados a seguir.

7.3. O SENTIDO DO GRUPO

O sentido do grupo surgiu, inicialmente, como uma proposta de adaptabilidade dos alunos à turma, pois eram oriundos de salas de recursos vivenciando pela primeira vez em suas vidas uma convivência em classe, onde aprendiam a dividir a aula com outros alunos e a desenvolver o hábito pela frequência diária à escola num período de quatro horas. Anteriormente, em sala de recursos freqüentavam a escola duas vezes por semana uma hora por dia.

Essa proposta era preocupante e desafiante na medida em que consistia em trabalhar com um grupo de alunos que tinha invariavelmente dificuldades de estabelecer interação social e contatos em grupos, evidenciados pelo quadro de autismo que portavam.

De acordo com a professora, tal organização só foi propiciada pelo conhecimento anterior que detinha sobre os alunos, onde concluía que, em face do comportamento dos mesmos, poderiam ser agrupados, pois eram alunos “calmos e tranqüilos”, fornecendo indícios de que poderiam ser alojados coletivamente.

Com o desenvolvimento das aulas e transcorrer dos meses, notamos que o sentido de “grupo” começava a tomar a uma direção própria entre os alunos pontuando sentidos que iam além do agrupamento físico diário.

O grupo começava a vivenciar situações integradoras entre eles mesmos, tornando possível estabelecer identificações dentro da própria sala de aula, mostrando que características comuns observadas no quadro de autismo como o “isolamento” e a “dificuldade de estabelecer vínculos sociais” poderiam ser modificadas, no sentido de promover uma melhor integração na turma.

Para compreensão desse sentido focaremos o “isolamento” por tratar-se de um dos comportamentos mais expressos pelos alunos em turma, chegando a dificultar a realização do trabalho de grupo em sala de aula, e que foi resolvido através de uma estratégia utilizada pela professora que denominamos “agrupamento de carteiras”, rompendo assim com uma dificuldade que repetia-se rotineiramente.

ISOLAMENTO: FORMAS EXPRESSAS PELO ALUNO E ESTRATÉGIAS DE CONDUÇÃO EM SALA DE AULA

O comportamento denominado “isolamento” em autismo caracteriza-se por dificuldades persistentes no desenvolvimento das interações sociais, evidenciadas nos mais diferentes graus, em que o indivíduo em contato com o social procura fugir de relacionamentos que impliquem trocas, jogos, atividades, afetos e amizade, preferindo atividades solitárias. Algumas vezes, quando o contato social se fazia presente, era realizado quase sempre de forma mecânica e sem compreensão das convenções sociais (DSM IV- TR, 2002).

Dessa forma, entende-se que tal comportamento caracteriza dificuldades expressas pelos autistas em compreender os estímulos do ambiente, as regras e as convenções sociais, em que acabam desenvolvendo invariavelmente comunicações e relações sociais pobres, principalmente quando não estimulados desde cedo.

Definido o comportamento retornemos à sala de aula. Uma das queixas relatadas pela professora era a dificuldade de lidar com o comportamento apresentado pela aluna Juliana que tendia a buscar um “isolamento” dentro da sala de aula o tempo todo. O isolamento da aluna era bastante freqüente na sala despertando não só nossa atenção (da pesquisadora e do assistente), mas principalmente a atenção da professora e dos alunos e ocorria em todo espaço escolar. Limitamos, porém, a análise do mesmo em sala de aula face à constância de registros nesse espaço.

A observação dessa característica expressa pela aluna levou-nos a subdividir e classificar o comportamento apresentado pela mesma em “tipos de isolamento”,

considerando as situações que a desencadeavam e as formas estratégicas como a professora lidava com esse comportamento. A visualização quantitativa e qualitativa pode ser vista no quadro 08 - tipos de isolamento.

Quadro 08 - Tipos de Isolamento

Isolamento	Situações onde ocorrem	Frequência dos eventos	Percentuais (*)
Grupo 01 (**) Características próprias do aluno / Associadas a agitação e outras ocorrências	Quando apresenta dificuldade de interagir com os demais. (isolamento clássico)	18	Grupo 01 21 eventos 67,75%
	Quando está associado à agitação e dificuldade de centrar-se na tarefa.	03	
Grupo 02 (***) Condição provocada pelo ambiente	Quando busca contato, mas não recebe.	03	Grupo 02 10 eventos 32,25%
	Quando são oferecidas tarefas que o aluno não se interessa em executar – tarefas desinteressantes.	03	
	Quando resiste em realizar pedidos e solicitações.	01	
	Quando é deixado sentado sem a devida atenção ou tarefa.	02	
	Quando é motivado por insistência do professor em realizar a tarefa	01	
Total		31	100%

(*)Os percentuais foram calculados levando em consideração a frequência por grupos, sendo assim, num total de 31 eventos, 21 pertenciam ao grupo 01 e 10 pertenciam ao grupo 02, respectivamente 67,75% e 32,25%.

(**) No grupo 01, foram agrupados os isolamentos vistos como características próprias ao aluno, que podiam ou não estar associadas à agitação e outras ocorrências.

(***) No grupo 02, foram agrupados os isolamentos vistos como condições provocadas pelo ambiente.

Assim denominamos de isolamento clássico o que foi descrito acima no grupo 01 e que na sala era expresso pela aluna como uma dificuldade em interagir com os demais e de estabelecer relações. A aluna por livre e espontânea vontade buscava um canto qualquer na sala e isolava-se, como no evento apresentado a seguir:

A Aula

A aula começou com a chegada dos alunos. O primeiro a chegar foi o aluno Danilo que delicadamente entrou e a pedido da professora nos cumprimentou, abraçando-nos. Em seguida, chegou o aluno Ruy, um pouco mais resabiado, só cumprimentou quando o cumprimentamos.

A professora fez questão de nos apresentar para seus alunos dizendo que hoje eles teriam visitas.

O aluno Danilo assim que chegou sentou-se próximo da pesquisadora e do assistente de pesquisa, e aos poucos começou a interagir. Ele pegou a folha de papel ofício em branco, que estava sobre a mesa, e começou a desenhar.

Já Ruy, sentou-se de frente, numa mesa próxima, e ficou a nos observar.

A aluna Juliana chegou em seguida e observou, rapidamente, todo o interior da sala, parecia ver tudo e não fixar em nada. Logo depois, procurou um canto da sala isolando-se dos demais.

Constantemente, essa aluna era chamada e conduzida pela professora para retornar ao convívio com os demais alunos. Entretanto, bastava que a mesma desviasse o olhar, para Juliana levantar e retornar ao canto da sala, onde novamente buscava o isolamento, de preferência agachada e/ou sentada no chão. (Nota de campo 01, coletada em 03.04.2003)

O evento narrado demonstrava como ocorria esse tipo de isolamento expresso pela aluna que começava na chegada à sala e mantinha-se durante toda a aula, apesar dos constantes pedidos e retiradas efetuadas pela professora.

Por que essa característica da aluna mobilizava tanto a turma e a professora nas aulas?

O interesse que o comportamento de Juliana despertava na turma era caracterizado pela contínua frequência com que ocorria, levando a professora a constantes e repetidos chamamentos e pedidos que invariavelmente não eram atendidos. Tais estratégias provocavam interrupções e paradas que interferiam na condução da aula.

Era um comportamento que destoava do restante do grupo que, apesar de exibirem dificuldades interacionais, estas se apresentaram num grau menor, que permitiam maiores aproximações, a ponto de aceitarem partilhar carteiras escolares próximas. O comportamento de Juliana, no entanto, denotava uma acentuada

dificuldade de entrar em relação com as pessoas, de estar próxima fisicamente ou de simplesmente olhá-las.

Embora esse comportamento fosse constante na aluna, observamos que havia ocasiões em que tal isolamento parecia ser provocado por determinados eventos.

Ilustramos a seguir um evento que demonstra esse fato. Trata-se de um momento em que a professora oferece uma atividade para a aluna que a princípio se recusa participar, mas que, ao aceitar, sofre uma ameaça à qual reage largando a atividade e buscando o isolamento como possível saída para uma situação vista como desconfortante.

01:21:00	A aluna Juliana está sentada na cadeira da professora com blocos nas mãos, ela é orientada por Ana para retirá-los da mesa e permite a retirada. Ana retorna a Juliana dizendo: “ <i>Aqui Juli!</i> ” - em seguida, puxa suas mãos colocando-as sobre a mesa, onde há argila. A aluna resiste e puxa as mãos de volta.
01: 21:11	Ana toca o queixo da aluna e diz: “ <i>Juli olha aqui! Olha! Juli olha para mim!</i> ” – ela pega um pedaço de argila e coloca nas mãos da aluna dizendo: “ <i>Olha aqui seu trabalhinho! Vamos fazer bolinha!</i> ” – e manuseia nas mãos a massa, enquanto a aluna só observa. A professora diz: “ <i>Vamos passar a bolinha por aqui!</i> ” – e arrasta a massa pela mesa. Juli desvia o olhar, Ana insiste segurando novo pedaço de argila e pedindo para a aluna passar na mesa.
01: 21: 32	A aluna balança a cabeça de um lado para o outro, parece não gostar. Ana coloca a massa nas mãos da aluna que solta o tempo todo.
01: 21: 57	Ana insiste: “ <i>Pega Juli! Vamos amassar!</i> ” – mas a aluna desvia o olhar.
01: 22: 20	Após argumentos, a aluna olha para a professora e aceita o pedido, segurando a massa de argila nas mãos e manuseando.
01: 22: 31	A professora brinca com a aluna dizendo que colocará massa no nariz da mesma. Juli desvia o olhar e puxa a mão que estava sobre a mesa. A professora realiza a ação de colocar a massa no nariz da aluna. A aluna retira a massa do nariz, empurra o material sobre a mesa na direção da professora e levanta-se.
01: 23:10	Ana chama a aluna de volta enquanto arruma a mesa. Juliana caminha até outra mesa e pega o pote de lápis de cor, traz de volta para a professora, entrega e volta a sentar-se no chão da sala.

Minutagem – evento coletado em 10.04.2003

Nesse caso, o isolamento parece constituir uma fuga da aluna de uma atividade que não queria executar. Constitui uma resposta a uma situação vivenciada no ambiente da qual já havia demonstrado, nos minutos anteriores, não querer participar.

Por outro lado, evidenciamos que, quando algo despertava seu interesse, buscava o contato de forma espontânea, mesmo que não tivesse sido chamada a participar, como nos dois trechos que recortamos abaixo.

00:18: 58	A professora está no armário, ela procura produções de seus alunos para mostrar para a pesquisadora. Enquanto mostra as produções, a aluna Juliana se aproxima saindo do isolamento que estava espontaneamente (segura nas mãos um bloco de madeira), e senta-se numa carteira próxima, onde fica a observar de forma fugidia, desviando o olhar ora para o bloco , ora para a professora.
00:19: 25	A aluna Juliana pega as folhas que estavam na mesa e faz menção de entregar a pesquisadora. A pesquisadora pergunta se os desenhos eram dela. Ela, em resposta, segura-os firme, mas depois devolve e se levanta carregando um livro que também estava sobre a mesa.
00:19: 31	A aluna dirige-se até o canto da sala onde fica parada por instantes, olha para o objeto que carrega nas mãos e em seguida retorna na direção da professora.
00:19: 49	Ao chegar perto da professora, ela retorna, voltando novamente para o canto da sala. Ela faz isso sem dirigir olhar para as pessoas que estão à sua volta.
00: 20: 03	A aluna olha o objeto que carrega em sua mão direita, senta no chão, de forma agachada e com a mão esquerda tenta abrir o livro, ao sentir dificuldade em realizar a ação com uma mão só, ela coloca o livro no chão e começa a folhear as páginas, mas logo desiste.
00:20:24	Ela volta a concentrar-se no objeto em suas mãos onde permanece manuseando-o.

(Minutagem – evento coletado em 03.04.03)

00:52:34	Ana convida o aluno Danilo para realizar uma atividade que começa a preparar numa mesa oposta à direção das mesas dos alunos. Na mesa há uma folha de isopor e quatro cadeiras cercando-a. [...]
00:53:12	Ana também convida Ruy para participar. E ele prontamente aceita dirigindo-se à mesa, ao mesmo tempo em que é seguido pela aluna Juliana.
00:53:26	Juliana observa rapidamente o movimento dos colegas e chega a sentar-se numa das carteiras, mas logo levanta e dirige-se a outro canto da sala onde isola-se agachando-se no chão.

(Minutagem – evento coletado em 03.04.03)

Embora o tempo de interesse da aluna na interação com as pessoas tenha sido curto, nota-se que foram ações desencadeadas pela mesma por livre e

espontânea vontade. São ações em que a aluna aproximou-se do grupo tentando uma interação.

Entretanto, eram momentos fugazes, apesar de constituírem excelentes exemplos de como a saída estratégica do isolamento poderia ser propiciada pelo próprio aluno desde que algo o motivasse, deixando explícito que nesse tipo de interação é primordial a reciprocidade do professor como uma forma de aproveitar a espontaneidade do aluno.

Em outras situações, evidenciou-se que o isolamento era incentivado pela professora, que, sem perceber, gerava essa situação em sala no momento em que promovia a retirada da aluna do isolamento e deixava-a sentada numa carteira escolar sem nada para fazer e invariavelmente isolada do grupo, conforme o trecho recortado abaixo:

00:35:51	Juliana já não está mais sentada na mesa, novamente agachada, isola-se no canto da sala manuseando um pote de lápis cera com a mão esquerda, enquanto segura fixamente um bloco de madeira na mão direita. Ela retira todos os lápis cera do pote e depois os recoloca de volta.
00:36:52	Ana vê a aluna no chão e diz: <i>"Juliana não quero você no chão! Eu já te falei! Levanta do chão!"</i>
00:36:57	A aluna deixa de recolher os lápis e fica olhando para os mesmos e para o bloco, que segura nas mãos.
00:37:21	A professora chama a aluna: <i>"Juliana!"</i> Ela olha rapidamente e desvia o olhar para o objeto nas mãos.
00:37:24	A professora aproxima-se de Juliana, recolhe os lápis e diz: <i>"vamos ficar ali em cima! Vamos? Não quero você no chão! Agora não é hora de chão."</i>
00:37:50	A professora puxa a aluna pelo braço procurando levá-la do chão enquanto diz: <i>"Vamos Juliana! Levanta! Vamos sentar! Vamos Juliana, levanta! Levanta Juliana! Vamos Levantar! Vamos! Vamos lá! Levanta Juli! O que é isso? Fica direito!"</i> - e corrige a postura corporal da aluna, colocando-a de pé e dirigindo-a até uma das carteiras onde a deixa enquanto afasta-se em seguida.

(Minutagem – evento coletado em 03.04.2003)

Entre as principais estratégias utilizadas pela professora para retirar a aluna do isolamento tínhamos: o chamamento verbal, a utilização de música, o oferecimento de objetos e de atividades, que nem sempre funcionavam na hora de retirar Juliana do isolamento, conforme trecho selecionado abaixo:

00:40:55	Juliana novamente dirige-se ao canto da sala onde fica agachada. A professora a segue dizendo: <i>“Levanta do chão! Não! eu não quero, eu já falei! Vai ter que sentar na mesa! Vem Juli, vem! Levanta, vem! Levanta, vamos! Vamos levanta! Vamos Juliana, levanta!”</i>
00:41:34	A prof ^a . chega a cantar um slogan com o nome da aluna: <i>“Juli, Juli, Julianana, Julianana...”</i> (mas nem isso parece fazer a aluna querer levantar)
00:41:35	Ela repete para a aluna: <i>“Vem Juli, levanta! Levanta Juli! Fica feia, levanta! Levanta Juli, eu não quero você abaixada aí, vem! A porta vai abrir e bater em você!”</i> – Juli está agachada atrás da porta de entrada. <i>A aluna balança a cabeça, puxa o corpo para baixo e resiste as solicitações da professora.</i>
00:42:04	A professora continua tentando levantar a aluna: <i>“Vem Juli, levanta! Levanta, vem! Levanta Juli, vamos! Levanta Juliana, vamos! Vem Juliana! Vem, levanta Juliana! Levanta!”</i>
00:42:23	Somente quando a professora puxa-a pelos braços na altura dos ombros e que consegue fazê-la levantar-se.

(Minutagem – evento coletado em 03.04.2003)

Mediante essas dificuldades, a professora era obrigada a sair de onde estivesse para trazer a aluna ao contato com os demais, utilizando na maioria das vezes a ação física de puxá-la e levantá-la pelo braço.

A possibilidade de ultrapassar as dificuldades e de resolver o que estava causando problemas levavam a professora da escola Alfa a constantes reflexões, que nos contava sobre as dificuldades que estava tendo com os alunos, principalmente com o comportamento de Juliana, pois, por mais que retirasse a aluna do isolamento, por mais que falasse e tentasse outras estratégias, todas pareciam em vão, já que Juliana continuava a repetir o comportamento de se isolar do grupo invalidando tentativas de inserir atividades funcionais e integradoras.

O comportamento da aluna Juliana desencadeava dificuldades que só foram resolvidas quando a professora inseriu mudanças na arrumação do mobiliário escolar, agrupando carteiras individuais em formato de grupo, promovendo o que denominamos “agrupamento das carteiras”, uma medida básica para resolver um problema que contagiava toda a turma.

O AGRUPAMENTO DAS CARTEIRAS

Quando chegamos à sala encontramos os alunos e a professora agrupados num conjunto de mesas, um de frente para o outro.

(Nota de campo 05, coletada em 06.05.03)

Essa situação nos permite concluir que, muitas vezes, a solução para algumas dificuldades estão presentes no próprio cotidiano, na forma como um espaço de ensino pode ser arrumado, constituindo-se em medidas simples que envolveriam noções básicas de ergonomia, promovendo arrumações e arranjos no ambiente capaz de auxiliar à condução da aula.

Nunes (2001, p.12) argumenta a esse respeito dizendo que o mobiliário escolar pode influenciar no desempenho escolar e no comportamento de alunos.

[...] Admite-se, por exemplo, com base em resultados de pesquisa em biomecânica ocupacional e ergonomia, que o design do mobiliário escolar é fator contribuinte para o desempenho escolar e repertórios de comportamentos indesejáveis em sala de aula.

No caso em pauta, o mobiliário escolar foi utilizado como fator de mudança para resolver uma situação justificada pela professora como de “emergência” a fim de lidar com a aluna Juliana “que só queria saber de levantar e ir para o chão”, e que, ao ser inserida no dia-a-dia da classe, proporcionou transformação no comportamento da aluna, o que foi evidenciado em aulas seguintes:

Novamente encontramos a turma agrupada num quadrado de carteiras. A professora nos contou que este agrupamento tem auxiliado na condução da turma, já que os alunos ficam agrupados bem próximos facilitando com isso constantes intervenções.
Ela torna a lembrar que foi uma estratégia para mantê-los sentados, principalmente Juliana que só queria ficar isolada no chão. [...]
[...] A aula prossegue e é proposta nova atividade
Ana coloca blocos no chão e em seguida convida Juliana e Danilo para participarem.
Danilo aceita de imediato e corre para o chão, já Juliana reluta em sair da cadeira, a professora insiste pedindo para aluna ir para o chão e esta se recusa.

(Nota de campo 07, coletada em 20.05.2003)

É importante retratarmos esse fato, pois muitas vezes o comportamento de um aluno em sala de aula pode ser motivo de queixa e fator de desagregação no ambiente; isso quando não promove desestabilizações que desestruturam uma aula por inteiro, constituindo dificuldades que podem inviabilizar qualquer planejamento diário.

Torna-se imperioso nestes casos ter o cuidado para avaliar a dificuldade expressa pelo aluno num viés coletivo e contextual, pois podem ser as mesmas expressas pela turma, e, nesse sentido, uma análise das tarefas escolares pode ajudar na identificação do fator que inviabiliza o desenvolvimento do trabalho docente.

7.4. O SENTIDO DAS TAREFAS ESCOLARES

SOLICITAÇÃO DE TAREFAS: ENTRE A EXECUÇÃO E A RECUSA

A análise da dinâmica professor-aluno no que se refere a solicitação de tarefas e execução das mesmas demonstrou que a metade dos alunos recusava-se a executar ou não executava plenamente as tarefas solicitadas. Eles constituíam os alunos que a professora tinha mais dificuldades de propor estratégias e atividades, eram os alunos que a mesma dizia ainda não ter conseguido achar e estabelecer “canais de comunicação”.

Na tentativa de compreendermos essa realidade, procedemos a uma breve análise do conteúdo dessas tarefas, que forneceram subsídios para inferirmos as seguintes interpretações: grande parte eram estruturadas considerando a idade mental dos alunos sem serem levadas em consideração a idade cronológica dos mesmos. Isso era evidenciado pela frequência com que apareciam através da realização de atividades de pinturas, cópias através de sombra, recortes, cantigas de roda e outras, que podem ser consultados no quadro abaixo – quadro 07: Eventos Pedagógicos/ Recreativos/ Acontecimentos Sociais – Escola Alfa.

Quadro 07: Eventos Pedagógicos/ Recreativos/ Acontecimentos Sociais

N.º de Ordem	Classificação	Tipos	Frequência
1	Atividades de sala de aula	Copiar nome	1
2		Copiar nome através de sombras/ cobrir	4
3		Recortar figuras	1
4		Construir com isopor e blocos lógicos	4
5		Pintar (com cola colorida e guache)	5
6		Usar massa de modelar	1
7		Usar giz e lixa	1
8		Folhear revistas e livros	2
9		Usar argila	1
10		Cantar/ Cantigas de roda	2
11		Usar espelho	1
12		Reconhecer o nome em crachá	2
13		Desenhar	2
14		Copiar n.º em seqüência	1
15		Contar histórias através de figuras do cotidiano	1
16		Reconhecer letras do alfabeto no mural de figuras	1
17		Conversar sobre circo	1
18		Escrever sobre circo	1
19		Reconhecer formas geométricas	1
20		Dançar	1
21		Recortar encartes com preços	1
22		Escrever através de cópia	1
23		Jogar bola	1
24		Reconhecer sons	1
25		Responder perguntas através de figuras	1
26		Reconhecer gênero masculino/ feminino através de texto	1
27		Confeccionar porta-retrato	1
28		Confeccionar porta-lápis	1
29		Trabalhar numerais	2
30		Trabalhar meios de transporte	1
31		Costurar em papel com barbante	1
32		Construir frases através de figuras	1
33		Dominó de letras e bichos	1
35	Atividades Integradoras	Passear/ ida a Bienal	1
36		Participar de eventos sociais/ aniversários	1
37	Ativ. independência Geral	Escovar os dentes	2

Muito embora as tarefas fossem dadas individualmente e no dizer da professora valorizando as “necessidades dos alunos”, essas mesmas eram orientadas numa “necessidade” que tinha como padrão o modelo infantil baseado no desenvolvimento normal que procurava adequar o ensino dos alunos à maturidade intelectual.

Dessa forma, e coerente com esse pensar, eram propostas aos alunos atividades que levavam em consideração sua idade mental, inserindo-os num padrão de atividades ministrado em creches e pré-escolas na educação infantil, corroborando com os achados de Costa (1991) ao estudar as relações desenvolvidas entre professores e alunos com retardo mental severo.

No planejamento executado pela professora em sala de aula não foi considerada, portanto, a idade cronológica dos alunos, já que se tratava de adultos e não crianças, muito embora suas dificuldades fossem algumas vezes as mesmas de uma criança.

Entretanto, nesse caso, guardadas às devidas proporções como idade-necessidade, as atividades poderiam ser planejadas levando em consideração as demandas próprias a jovens de suas idades, que requerem um trabalho voltado para aquisição de funcionalidades básicas que promovam a independência, que resgatem a promoção da auto-imagem, a interação com pares, e as aprendizagens significativas para suas vidas.

A análise da recusa em realizar as tarefas ou sua não execução plena possibilitou indicarmos que, num total de dez tarefas apuradas com essas características, 80% eram motivadas por desinteresse do aluno e 20% eram desencadeadas por não compreensão do pedido. Sobre esse achado ver quadro 09– Análise das tarefas solicitadas pela professora que publicamos abaixo.

Quadro 09 - A análise das tarefas solicitadas pela professora

AÇÃO DO PROFESSOR	COMPORTAMENTO DO ALUNO	ENVOLVIMENTO NA TAREFA/ COMPREENSÃO
Solicita realização de tarefas: 1) Guardar blocos/ aluna Juliana (Repete solicitação seis vezes)	- Não realiza plenamente. - Só responde as repetições três vezes, e em relação as demais demonstra confusão, ou responde de forma imitativa.	- Envolvimento precário, aluna parece demonstrar dificuldade em compreender as solicitações.
2) Folhear revistas/ aluna Juliana	- Recusa realizar tarefa	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa.
3) Uso de lixa e giz/ aluna Juliana (Repete solicitação uma vez)	- Recusa realizar tarefa	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa.
4) Solicita pegar crachá com nome escrito/ aluno Ruy (Repete solicitação duas vezes)	- Não realiza plenamente, fica confuso. - Aluno só responde quando professora demonstra apontando para a figura	- Não compreende a tarefa.
5) Convida aluna para sentar-se à mesa /Aluna Juliana (Repete solicitação seis vezes)	- Aluna só responde após várias solicitações.	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa.
6) Solicita que pegue o giz de cera/ aluna Juliana (Repete solicitação nove vezes)	- Recusa realizar tarefa	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa.
7) Solicita que jogue o plástico no lixo/ Aluna Juliana (Repete solicitação mais de dezesseis vezes)	- Recusa realizar tarefa.	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa, chega a fazer birra e desafiar o pedido da professora.
8) Solicita que o aluno pegue o crachá / aluno Danilo (Repete solicitação seis vezes)	- Recusa realizar tarefa.	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa.
9) Solicita uso da argila /aluna Juliana (Repete solicitação três vezes)	- Recusa realizar tarefa	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa.
10) Propõe atividade de pintura / aluna Juliana (Repete solicitação dezoito vezes)	- Aluna só respondeu a duas solicitações.	- Não parece demonstrar interesse em realizar a tarefa.
Resultados: 80% das tarefas solicitadas não foram realizadas porque não despertavam interesse no aluno. 20% das tarefas solicitadas não foram realizadas porque não foram compreendidas pelo aluno		

A recusa da realização das tarefas foi interpretada da seguinte forma: analisamos cada um desses eventos do início ao fim, a repetição da fala da professora e o sentido que provocava no comportamento do aluno.

Dessa forma, classificamos como “tarefas não compreendidas” as atitudes desenvolvidas pelos alunos logo após a solicitação da professora, que pareciam denunciar através de gestos, ações e olhares uma “intenção de execução”.

Já a classificação do “desinteresse” para execução das tarefas lido como falta de motivação, observávamos surgir sempre que o aluno recusava participar logo após o pedido da professora, evidenciado através de gestos e ações, que chegavam a tornarem-se em agressão, conforme sentiam-se mais pressionados na execução. Para clarificar esse achado, apresentamos abaixo dois exemplos que ilustram bem essa situação.

Quando há interesse em realizar a tarefa , mas não há compreensão

00:05: 34 A professora olha para a aluna Juliana e diz: “Juliana só o vermelho dentro da caixa vermelha. Põe para a tia Ana. Põe! Só o vermelho!”

A aluna Juliana sentada no chão continua a movimentar a caixa de madeira com a mão esquerda, enquanto segura na mão direita o bloco de madeira branco.

Ao ouvir a voz da professora chamando-a, ela remexe nos blocos de madeira da caixa de madeira e olha para a caixa vermelha que está colocada a sua esquerda. Seu olhar

00:05: 42 oscila entre a caixa vermelha e os blocos que segura na mão esquerda.

Ela faz esse movimento por duas vezes, parece estar dividida entre as duas ações: Guardar todos blocos na caixa vermelha ou só guardar os blocos de cor vermelha.

A professora ao notar a indecisão da aluna se aproxima e reforça o pedido (enquanto junta todos os blocos que estão espalhados pelo chão na caixa de madeira): “Só o vermelho! Põe! Põe só o vermelho Juliana! Põe o vermelho!”

Juliana em resposta coloca vários blocos na caixa, não se preocupando em separar por cores.

A professora interpela a aluna dizendo: “Só o vermelho Juliana! Não senhora você está colocando tudo na caixa. Olha o que você está fazendo! Aqui só quero o vermelho, só o vermelho! Não senhora Juliana!”

00:05: 53 Enquanto fala com a aluna, recolhe as peças de outras cores colocadas na caixa vermelha e as recoloca na caixa de madeira crua.

E nessa ação continua a falar com a aluna: “Estes aqui não são vermelho! Este também não é! Eu quero vermelho!”

Juliana não olha para o ato da professora. Fixa seu olhar novamente no bloco branco que continua a segurar na mão direita.

Desinteresse na realização da tarefa

00:45:00	Ana se aproxima da aluna Juli que está sentada em uma carteira e traz uma folha com desenho de uma borboleta, pincel e guache para a aluna enquanto diz: "Ô você vai pintar direito! A borboleta vai ficar bonita Juliana!" – em seguida abre o vidro de guache enquanto diz para a aluna: "Aqui Juliana a sua borboleta vai ser verde!" Ana coloca um pouco de tinta na tampa do vidro enquanto é observada por Juliana. Juli desvia o olhar da ação da prof ^a ., vira-se de costas, olha e pega a tampa da caixa de blocos.
00:45:38	Ana ao ver a ação da aluna retira da mesma a tampa e lhe oferece o pincel dizendo: "Aqui Juli, pega aqui ô! Pega Juli, aqui ô! pega o pincel pega!" – e coloca o pincel nas mãos da aluna, que dá umas pinceladas rápidas e larga-o em seguida.
00:45:58	A prof ^a . recolhe o pincel da mesa e tenta fazer a aluna pegá-lo de volta enquanto diz: "Molha o pincel, pinta direitinho! Eu vou mostrar para você como é que é! Aqui Juli olha! Olha!" – e mostra para a aluna o pote de tinta, mas a aluna nem olha.
00:46:20	Ana pinta com o pincel a folha, Juli observa. Ana oferece o pincel para Juli, mas ela não aceita.

Os alunos que, na maioria das vezes, apresentavam essas características de recusa e não realização plena das tarefas (Juliana e Ruy) eram os que durante as atividades escolares apresentavam mais dificuldade de compreender e executar as solicitações, e que talvez por isso fossem os mais comprometidos na linguagem receptiva e compreensiva.

Observou-se ainda que a simples repetição e insistência na realização de uma tarefa que o aluno recusava-se a realizar acabava promovendo a ampliação de outras dificuldades que invariavelmente acompanhavam o quadro de autismo como: o isolamento, a distração, a agressão e a fixação em objetos, comprometendo-se, dessa forma, o desenvolvimento do alunos em sala de aula.

Dessa forma, conclui-se que as repetições de tarefas e solicitações sem a devida preocupação em verificar o interesse do aluno, sua idade cronológica e entendimento acabavam reforçando características que já são comumente presentes no comportamento dos mesmos.

É provável que constituíssem não só características de um quadro de autismo, mas reações utilizadas num nível comportamental para comunicar seu modo de reagir às intervenções do ambiente, funcionando muitas vezes como recursos adaptativos para lidarem com situações onde não conseguem responder adequadamente (GAUDERER, 1987).

7.5. ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS AO INTERESSE DO ALUNO

Muito embora não tenhamos tido, durante a pesquisa, a preocupação em levantar o grau de inteligência dos alunos, sabemos que muitos casos de autismo invariavelmente são acompanhados pela deficiência mental. Entretanto, tal condição não deve constituir padrão para limitar a estruturação de ações educativas, ou impedir o professor de fornecer ao aluno condições de partilhar atividades e relações significativas que promovam o desenvolvimento e a vivência de papéis adultos.

Dessa forma, observou-se que, independente da idade e do nível intelectual dos alunos, quando eram propostas atividades em sala de aula que levavam em consideração o interesse do aluno e a compreensão da atividade, não havia dificuldades na realização das tarefas.

A inserção dessas atividades, quando utilizadas em conjunto com outras linguagens como a visual, surtiam sempre efeitos positivos no desenvolvimento dos alunos. Algumas vezes foram propostas atividades deste teor em sala de aula que favoreciam aprendizagens significativas. Inserimos um recorte a seguir que retrata essa ocorrência.

Identificando letras do alfabeto através de mural de figuras – Escola Alfa

- 00:22:30 Ana pergunta a Ruy: “Onde está o “A”? procura o “A” para mim! Ruy cadê o “A”?”
Ruy calado observa a folha.
- 00:22:36 Ana pede a Ruy para apontar a letra “A” no mural de letras do alfabeto afixado à parede.
Ruy levanta-se e caminha até o mural e aponta a letra “A”.
- 00:22:45 A prof^a. em resposta diz: “Isso!”
- 00:22:51 A prof^a. pede: “Agora mostra o “F” de fogão!” – Ruy aponta a letra “M”.
Ana corrige: Não! Fogão! Cadê o fogão? Olha bem o desenho Ruy! Cadê fogão? Onde mamãe faz a comida!”
Ruy olha para o mural e finalmente escolhe a letra certa.
Ana pergunta ao aluno pela letra “L” de laranja.
- 00:23:21 Ruy aponta rapidamente.
Ana prossegue perguntando: “E Xuxa?”
Ruy aponta para a figura certa dizendo: “Xuxa!”
- 00:23:34 Ana comenta que gosta de Xuxa e pergunta quem gosta da Xuxa, no mesmo instante os alunos (Danilo e Ruy) apontam a figura de Xuxa abaixo da letra “X”.
A prof^a. pergunta a Ruy onde está o relógio amarelo e ele aponta.
Em seguida Ana pergunta pela zebra. Danilo demora a achar.
Ana dá dicas ao aluno falando sobre as figuras que estão próximas à zebra, e ele
- 00:23:46 acerta.
Ana reforça o nome que identifica o animal: “É zebra! Zebra!”- Ruy em seguida repete: “Zebra!”
- 00:24:24 Ana pergunta pela figura do telefone, e Ruy mostra imediatamente.
- 00:24:30 Ana fala para Ruy: “Há hoje tem novidade! Você não veio ontem! Você não viu!” – Ana então começa a explicar que inseriu novas figuras no mural, um telefone e uma boneca.
- 00:25:02 Ana recolhe a folha de Danilo com um desenho que parece a letra “T”, ela diz: “É um “T” de telefone, onde se fala alô.”
-

(Escola Alfa/ Minutagem – evento coletado em 29.04.2003)

Essa situação é explicada nos casos em que a comunicação verbal é bastante abstrata, e o uso de figuras e imagens pode auxiliar no desenvolvimento da comunicação simbólica (PETERS, 1998; LAMÔNICA,1991; NUNES & NUNES, 2003; NILSSON, 2003; VAVATUK, 1997; LEWIS E LEON, 1995).

7.6.Comportamento Social e Comunicação em Alunos Autistas

A “distração” na classe de Ana tinha um representante fiel, o aluno Ruy, que caracterizava o papel do “aluno distraído, o que parecia nada querer ou realizar”. Entretanto, era o aluno “mais prestativo” em sala de aula, era o que sempre ajudava quando a professora solicitava.

Por que será que isso ocorria? Algo parecia não fazer sentido neste contexto, por que a distração não o impedia de ajudar a professora? O que essa atitude parecia indicar?

Comecemos por analisar o dia-a-dia do aluno através do relato fornecido pela mãe numa entrevista. Ela contou que Ruy em casa costumava ficar muitas horas sozinho e isolado do resto das pessoas, mas que toda solidão não o impedia de saber tudo o que passava à sua volta pois era altamente observador.

Essa característica era tão marcante no aluno que a mãe comentava que ele sabia exatamente o horário do banho, das principais refeições e até das pessoas que passavam na rua vendendo coisas.

Ah isso ele sabe...quer ver!...quando é dez e pouco...dez e meia da manhã, ele vai e toma banho...e quando chega onze horas ele está sentado na mesa dizendo: papa!

Quando chega a hora do lanche e do jantar ele sabe, pois desce do terraço, toma banho e senta na mesa.

Quando o padeiro passa de manhã ele chama avisando...tudo que passa vendendo na rua ele fala...correio, alho, peixe[...] (Entrevista com mãe do aluno Ruy em 01.07.2003)

Como alguém tão distraído conseguiria lembrar de tantas situações e na hora exata?

Sabemos que a distração num nível tão elevado causaria uma série de coisas, desde a não execução de tarefas até o esquecimento dos horários mais triviais.

Na sala é o aluno que mais colabora fisicamente quando a professora lhe solicita auxílio, e é também o aluno que mais gosta da aula de educação física⁷ e de jogar bola.

O aluno que mais executa as atividades de educação física é o Ruy, os demais se dispersam, ou não gostam, ou tem preguiça.

(Entrevista professora Ana em 23.06.2003)

Diante disso, questionamos: por que será que ele não esquece os horários do café da manhã e do lanche? Por que será que na escola é o aluno que mais gosta da aula de educação física e por que será que com toda distração é o aluno que mais colabora?

Buscamos na Teoria das Necessidades Fundamentais de Maslow (1943-1954) citado por Rodrigues & Esteves (1993) as respostas dessas questões. Lembrar dos horários das refeições e do banho estão relacionadas num organismo humano às necessidades instintivas que parecem referir-se às necessidades de sobrevivência. Por outro lado, a forma como o aluno observava as situações externas preocupando-se em avisar, auxiliar e participar se relacionavam às necessidades de vida social.

Essa constatação nos possibilita abordar o comportamento do aluno por um outro viés: um comportamento distraído que não se apresentava distraído em tudo, pois havia motivações para realizar determinadas tarefas desde que lhe despertassem o interesse ou a atenção. Ainda que estes se mostrassem restritos e limitados ao fornecimento de necessidades fisiológicas e ao desempenhar de hábitos aprendidos diariamente.

O comportamento agressivo surgia também no contexto da classe como uma forma comunicativa utilizada pelos alunos, principalmente Juliana, sempre que percebia incômodos no ambiente.

Esse comportamento era desencadeado pela aluna, em 60% das ocasiões, pela presença de outros alunos entre implicâncias e birras, e somente ocorria em

⁷ Durante a pesquisa não assistimos nenhuma das aulas de educação física dadas por Ana na quadra, por dificuldades pessoais de estarmos na escola nesses dias, só assistimos a jogos com bola em sala de aula.

40% dos casos quando a professora insistia na realização das tarefas. De acordo com o evento selecionado abaixo.

Agressão	
01:06:36	Juli novamente está agachada no canto da sala e atrás da porta. Ana vai até a aluna e chama para cantar dizendo: "Vem Juli! Vamos cantar! Vamos cantar um pouquinho! Vamos! Vamos cantar! Vem! vamos Juli!" Em seguida a prof ^a . começa a bater palmas tentando despertar a atenção da aluna, que a princípio sequer olha para a prof ^a ., mas com a insistência da mesma levanta. O rádio toca uma música alegre.
01:07:16	A aluna levanta e dança balançando-se para frente e para trás junto com a prof ^a . A prof ^a . diz para aluna: "Juli, aí isso! Dançando! Isso Juli!"
01:07:46	Ana deixa de dançar para aumentar o volume do rádio, Juli também pára de dançar e leva a mão direita para o rosto cobrindo-o e balançando-o de um lado para o outro. A prof ^a . retorna até a aluna e começam a dançar.
01:08:05	O aluno Ruy entusiasmado em observar a cena começa a sorrir e a balançar-se na mesa para frente e para trás. A música termina e Juli vai até a mesa e pega um bloco de madeira.
01:08:48	Ana vê e pede para a aluna largar o objeto, ela diz: "Não deixa isso aí! Deixa Juli! Deixa! Aqui ò quanto trabalho para você!" E em seguida saem juntas de mãos dadas. Juli segurando um pote com cola colorida. Ao chegar próximo aos alunos (Danilo e Ruy) a prof ^a . pede a Juli para largar o pote na mesa e novamente a convida para dançar, mas desta vez a aluna não aceita dançar e pega novamente o pote com as colas enquanto se afasta.
01:09:18	Ana segue a aluna chamando-a: "Juliana!" Os alunos Danilo e Ruy ficam observando. <u>Juli circula pela sala e é observada pela prof^a. que novamente a chama para dançar.</u> <u>A aluna parece aceitar , mas ao aproximar-se da professora acaba empurrando-a contra a parede.</u>
01:10:58	<u>A prof^a. reage dizendo: "Espera aí Juliana! Espera aí! Calma! Calma! Calma Juliana, assim não! Devagar! Você vai me machucar!"</u> Calmamente ela retira as mãos de Juli, que prende nas suas mãos, e a conduz para um trecho da sala onde há menos carteiras e espaço para dançar , só que não dança, fica a observar a aluna.

(Minutagem – evento coletado em 03.04.2003)

Sobre essa característica da aluna Ana expressava:

[...] eu percebo que isso acontece quando eu não deixo ela fazer uma coisa que ela quer, aí ela parte para cima, fica mais agressiva. Mas eu não posso também deixar que por ela querer eu vou deixar, eu vou ceder. Não dou mole para ela, não dou mesmo! Ela fica! (chateada).

(Nota de Campo 09, coletada em 29.05.2003)

Nilsson (2003) comenta a este respeito que a agressão dirigida ao outro geralmente funciona como uma reação do indivíduo autista a uma situação vivida no

ambiente de forma não compreendida ou angustiante. Poderia ser também uma forma não muito elaborada de comunicar sentimentos e necessidades.

Diferentemente dos alunos citados anteriormente, Danilo e Mário eram os alunos que, segundo Ana, apresentavam menos dificuldades de interação no cotidiano escolar. E eram também os que realizavam as tarefas mais diversificadas e de maior elaboração, muito embora ainda assim apresentassem, em algumas situações, dificuldades de compreender estados intencionais e seqüências lógicas e raciocínio, conforme pode ser observado nos recortes abaixo.

Trabalhando com gêneros / Dificuldades no raciocínio	
00:31:18	Mário interrompe Ana novamente. Ela diz: "Vamos terminar!"- e o aluno começa a ler a questão seguinte: "Qual o masculino desse animal (a abelha)?" -"Qual?" – Ana pergunta. Mário não responde e Ana torna a perguntar: "Quem é que faz par com a abelha, você sabe?" -"Sei!" – responde Mário. Ana tenta explicar ao aluno através de comparações: "Fala! o pato fica com a pata, o cachorro com a cachorra e quem fica com a abelha?...o homem fica com quem?" -"Com a mulher!"- responde Mário. -"E a abelha você sabe quem é o companheiro dela?"- pergunta Ana
00:31:57	-"Sei!"- responde Mário. Ana torna a dar dicas, parece querer estimular o pensamento reflexivo do aluno: "Ela dá como resposta o mel, mas quem é o marido dela?... é o zangão!" Mário nada comenta só observa a resposta da prof ^a .

Minutagem evento coletado em 13.05.2003

PROBLEMAS NA COMPREENSÃO

Mário com um livro de matemática (2^a. Série) sobre a mesa, trabalhava a construção de números crescentes e decrescentes. Ana contou que o aluno estava com dificuldade em dizer que número havia entre 6 e 8.

Sobre isso presenciamos a seguinte cena: Mário está de pé no quadro olhando fixamente para uma numeração. Ana pede ao aluno para mostrar no quadro qual o número que antecede o "8" e vem depois do "6".

Após a realização de vários pedidos sem resposta, Ana levanta-se, dirige-se ao quadro e mostra ao aluno o número certo.

A dificuldade de Mário parece ser de compreensão, de entender a seqüência do antes e depois.

Nota de campo 11, coletada em 01.07.2003.

Da chamada à provocação

Os comportamentos sociais expressos pelos alunos como as “fixações em objetos, a distração e o isolamento” caracterizavam os comportamentos mais difíceis de lidar em sala de aula. Além de identificarem uma condição comportamental, tais condutas indicavam também situações que direcionavam a professora a inúmeras intervenções, desde tomar o objeto utilizado na fixação, que momentos depois eram retomados pelos alunos, a constantes chamamentos, quase sempre sem retorno.

A professora nesses eventos parecia desempenhar o papel da “Chamadora de atenção do aluno”. Como um ator a encenar para a platéia, Ana tentava várias táticas no sentido de mobilizá-los, mas a repetição dos clichês nessas ocasiões não pareciam surtir efeito, pois os alunos já pareciam dominar todas as táticas utilizadas até então.

Peters (1998) sugere que antes de promover qualquer intervenção no ambiente seja realizada uma análise do comportamento, reconstituindo uma espécie de história pregressa e progressa do instalar desses comportamentos, para saber exatamente o momento de agir, como agir e por que agir, pois em muitos casos a remoção de um comportamento implica em retirar do aluno uma das formas de iniciar uma comunicação pré-intencional.

No caso das fixações que se apresentavam quase sempre em conjunto com o isolamento, Scheuer (2002) comenta que a utilização das mesmas podem indicar problemas de simbolização ou de representação de um objeto ausente, que comprometem diretamente a produção de uma linguagem mais elaborada e abstrata. Por outro lado, Grandin (1992) alerta para a possibilidade do professor utilizar as fixações como forma de promover o aprendizado em sala de aula utilizando-as como meio de exploração para criação de possibilidades educativas.

Adamson e Chance (1998) citado por Nunes & Nunes (2003) relatam que o comportamento dito “distraído” ou o “déficit de atenção”, como é conhecido cientificamente, é explicado por distúrbios neurológicos capazes de afetar a comunicação e a capacidade de generalizar estímulos, comprometendo dessa forma

o estabelecimento de uma atenção conjunta ou compartilhada com as pessoas em presença de objetos e atividades comuns do ambiente.

As dificuldades de condução de tais comportamentos em sala pela professora levaram-nos a realizar uma breve análise das freqüências com que ocorriam em sala de aula. Conforme quadro 10 evidenciado a seguir.

Quadro10: Freqüência de Comportamentos/ Alunos – Escola Alfa

Comportamentos/ Categorias	Quando ocorriam	Freqüências	Percentual (*)
Fixação em Objetos (13 eventos)	- Ao realizar tarefa (durante execução e recusa)	06	46,16%
	- Associada ao Isolamento	03	23,08%
	- Quando está no grupo, sem realizar atividade / após atividade	04	30,76%
Agressividade (05 eventos)	- Quando recusa realizar tarefa	02	40%
	- Quando implica com o colega e agride	03	60%
Distração (10 eventos)	- Quando deixa de realizar a atividade para observar as ações na sala e quando está sem nada para fazer	08	80%
	- Antes de ser visto pela professora	02	20%
Isolamento (31 eventos)	Como sintoma próprio do aluno associado à agitação e a dificuldade de centrar-se na tarefa	21	67,75%
	Como uma condição provocada pelo ambiente.	10	32,25%

(*) Os percentuais foram calculados de acordos com a freqüência do total de eventos encontrados como representativo de cada categoria.

Num total de treze eventos analisados referentes às fixações em objetos, identificamos seis eventos, cerca de 46,16%, que eram registrados no momento em que o aluno executava a tarefa ou recusava sua realização. Ao passo que quatro eventos (30,76%) foram registrados nos momentos em que o aluno ficava no grupo sem desempenhar tarefas. E ainda três eventos apareceram associados ao isolamento (23,08%).

Já os comportamentos agressivos analisados num total de cinco eventos, apareciam em dois como forma de recusa na realização da atividade (40%) e em três (60%) como implicância com o colega em classe.

No isolamento foram analisados trinta e um eventos, sendo que vinte e um deles eram características próprias do indivíduo (67,74%), e onze eram provocados pelo ambiente (32,25%).

A distração era observada em dez eventos e repercutia em oito (80%) como uma característica constante no aluno, principalmente quando não era visto pela professora, a qual somente em dois eventos (20%) reclamou da distração do aluno.

Da análise desses dados, podemos inferir que, apesar da homogeneidade do comportamento autista prevalecer nos eventos analisados, alguns eram reforçados pelo ambiente, principalmente o isolamento e a distração.

Nesse sentido, observamos que as intervenções da professora limitavam-se às ocorrências vividas na classe, onde os resultados se faziam presente muitas vezes sem conhecimento teórico e sem suporte técnico, e ocorriam principalmente nos momentos em que fornecia uma funcionalidade à fixação do aluno ou quando despertava a atenção do mesmo. Para visualização dessas situações anexamos a seguir alguns recortes do cotidiano.

UTILIZAÇÃO DE TAREFAS E COMUNICAÇÕES ADEQUADAS

Consistia na apresentação de tarefas e estabelecimento de comunicações em sala de aula que se mostravam consoantes com a idade do aluno, o interesse do mesmo e ao uso de diferentes linguagens.

Uso de Imagens e Objetos do Cotidiano

Contando histórias com o uso de figuras – Escola Alfa

Ana propôs contar histórias para os alunos Ruy e Danilo. Para isso construiu uma história com figuras em pequenas pranchas de papel. Ela relacionou a história com objetos do cotidiano dos alunos como: figuras humanas, bola, boneca, dado e loja comercial. Durante a história Ana explorou reconhecimento de objetos e utilidade dos mesmos, além de trabalhar a relação da compra com a retirada do objeto da loja, e conseqüentemente, a relação ausência – presença do mesmo.

Algumas perguntas os alunos conseguiram acertar, outras não. Danilo acertou mais perguntas que Ruy. (Escola Alfa/Nota de Campo 4, coletada em 29.04.2003)

Mural de Rótulos

00:07:00 Danilo e Ruy estão de pé na frente do mural de rótulos construídos por Ana que pergunta aos alunos: "Cadê a coca-cola?"- Danilo aponta para o rótulo escrito 'danone'.
Ruy copia a resposta de Danilo e aponta para o mesmo rótulo.
Ana torna a perguntar: "Há tá de bobeira! Cadê a coca-cola?"
E novamente os alunos mostram o rótulo de 'danone'.
Ana pede a Ruy para mostrar a coca-cola, mas é Danilo que responde apontando para o rótulo 'danone'
-"Mostra Ruy! Cadê a coca-cola?"- diz a professora.
Finalmente Ruy aponta para o rótulo certo dizendo: "Ali!"
-"Viu tem que prestar atenção quando eu estou falando!"- conclui Ana para os alunos.

Minutagem – coletada em 13.05.2003.

Utilizando os Estímulos Verbais e Visuais Concomitantemente

00:03: 55	A professora aproxima-se da aluna Juliana sentada no chão e diz: "Dá a peçinha vermelha dá?". A professora repete para aluna: "Eu quero vermelho!".
00:03: 59	A aluna em resposta movimenta a mão esquerda na caixa de blocos, ao mesmo tempo em que fica olhando para o bloco branco que segura firmemente na mão direita. (ela não olha para a caixa de blocos onde estão os blocos vermelhos).
00:04: 03	A professora repete para a aluna novamente: "Me dá a peçinha vermelha! Eu quero vermelho! Me dá?"
00:04: 05	A aluna em resposta estende a mão esquerda para a professora contendo dois blocos um vermelho e um amarelo, retirados da caixa sem que ao menos desviasse o olhar para a mesma .
00:04: 06	A professora estende a mão para a aluna e comenta: "Eu só quero um! Vermelho! Me dá o vermelho! Vermelho!"

00:04: 07	A aluna Juliana em resposta solta os blocos que estão na mão esquerda no chão e olha para a professora, como se buscasse compreender a solicitação.
00:04: 13	A professora tenta retirar da mão direita o bloco branco que a aluna segura firmemente. E em seguida ela diz para a aluna: “Pega o vermelho! Me dá isso aqui!” A professora em seguida pega o bloco vermelho jogado no chão, e olhando para a aluna Juliana diz: “Me dá o vermelho, aqui o vermelho, ò!” – Ela fala e mostra para a aluna o bloco vermelho.
00:04: 16	A aluna Juliana continua a segurar na mão direita um bloco branco e na mão esquerda colocou um amarelo. Enquanto segura os blocos não olha para a professora.
00:04: 19	Juliana sem olhar para a caixa pega mais um bloco, o amarelo, e fica segurando na mão direita.
00:04: 21	A professora fala para aluna: “Segura o vermelho, ò!” – Em seguida pega o bloco vermelho e oferece demonstrando o que quer.
00:04: 22	Juliana devolve o bloco amarelo à caixa e segura o bloco oferecido pela professora. A professora diz: “Esse é o vermelho! Olha para a peça! Olha Juliana!”
00:04: 25	A aluna em resposta joga o bloco na caixa e pela primeira vez olha para o interior da mesma, visualizando rapidamente o bloco comentando pela professora.

(Minutagem – evento coletado em 28.03.2003)

Enfrentar tais dificuldades no cotidiano impõe ao professor enfrentar o desafio de criar táticas que promovam transformações dentro do ambiente escolar, seja despertando a atenção do aluno, promovendo vontade de participar e facilitando a transformação de condutas que impliquem alheamento e exclusão dentro de sala. Enfim o professor poderia desempenhar nesses casos o papel de um “provocador de necessidades”

É óbvio que para desempenhar esta tarefa o “professor provocador” precisa estar em constante atualização, o que implica a vivência de um processo contínuo de formação e confrontos entre a teoria e a prática. A professora pesquisada nesta classe, na época em que foi realizado este estudo, estava fazendo Pós-graduação em Administração Escolar e já possuía uma formação superior em Educação Física e participava dos cursos de formação fornecidos semestralmente pela equipe de educação especial do município onde atuava.

A proposta da criação da classe para alunos autistas e alunos com outras síndromes é recente na rede escolar e começou em 2003, partindo de levantamentos realizados durante um curso de autismo oferecido no ano de 2002 aos seus professores, onde Ana participou e pediu para ingressar.

Em relação ao trabalho na classe, ela comentava que gostava do que fazia. Todavia, lamentava as dificuldades materiais que reduziam suas possibilidades de

oferecimentos de coisas novas aos alunos, assim como a ausência de um suporte e auxílio na escola, e escassez de encontros de formação, considerados pela mesma como o único espaço em que poderia atualizar-se trocando experiências.

Seu primeiro contato com a teoria em autismo ocorreu no ano de 2002. Ela, contudo, comentava que suas maiores aquisições nessa área ocorreram por esforço próprio, quando resolveu estudar o tema como monografia de final de curso na pós-graduação, e que por isso tem lido muito, mas acha que a literatura disponível é muito repetitiva e com poucas novidades.

Notamos que, apesar de haver uma preocupação da professora e da rede escolar com a formação, esta ainda se fazia com muitas dificuldades e atropelos, registrando uma prática carente de planejamentos estruturados e concisos com a realidade do aluno autista, mas que, apesar de tudo, buscava a realização de um trabalho diferenciado, numa realidade social invariavelmente necessitada de investimentos e recursos.

A prática docente em sala de aula, objeto de análise desse estudo, demonstrou que atender alunos autistas de forma adequada e abrangente implica e requer do professor uma atualização constante, sem a qual seu trabalho corre o risco de estagnar-se e perder-se no dia-a-dia.

RELAÇÕES DE DEPENDÊNCIA: O DESEMPENHO DE PAPÉIS SOCIAIS NA CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA E DO ALUNO

Conforme exposto anteriormente, havia por parte da professora uma preocupação em “proteger” seus alunos, nas dependências da escola, de vivenciarem “tumultos” e isso acabava reduzindo as chances de participarem de atividades integradoras no contexto educacional. Além disso, outro aspecto dessa relação sobressaía-se dentro e fora da sala de aula, ou seja, a promoção de relações dependentes e infantilizadas nos alunos.

Essa relação de dependência era identificada continuamente nas ações e interações vividas entre a professora e os alunos, em que era comum no dia-a-dia de sala de aula observar no rosto da professora uma expressão de felicidade nos momentos em que fazia questão de colocar a mochila nas costas de cada um de

seus alunos no horário da saída, ou quando preparava o lanche dos alunos que não merendavam no refeitório ou ainda quando os auxiliava na escovação de dentes. A frequência demonstrada dessa relação pode ser encontrada no quadro 11 de Relações de Dependência-Independência e no gráfico 01 amostra por tipo de atividade.

Quadro 11 - Relações de Dependência/ Independência (*) - Escola Alfa

Tipo de Relação	Frequência	Contextos onde ocorrem
Dependência	02	- Quando a professora auxilia na tarefa, quase realizando pelo aluno;
	-	- Quando executa tarefas pelo aluno;
	07	- Momento do Recreio;
	02	- Horário da saída da escola;
	06	- Ações de higiene e cuidados.
Subtotal	17	73,91% (**)
Independência	02	- Quando a professora proporciona ou fornece atividades funcionais aos alunos;
	04	- Quando a professora propõe e solicita tarefas que estimulam o desenvolvimento, e autonomia dos alunos.
	-	-
Subtotal	06	26,09% (**)
Total	23	100% (**)

(*) Relações de dependência/independência – caracteriza a forma como a professora relacionava-se com os alunos em sala de aula, se promovia ou não a autonomia do aluno e se estimulava iniciativas individuais.

(**) Os percentuais foram calculados de acordos com a frequência do total de eventos encontrados como representativo de cada categoria, representados nesta tabela pelos subtotais.

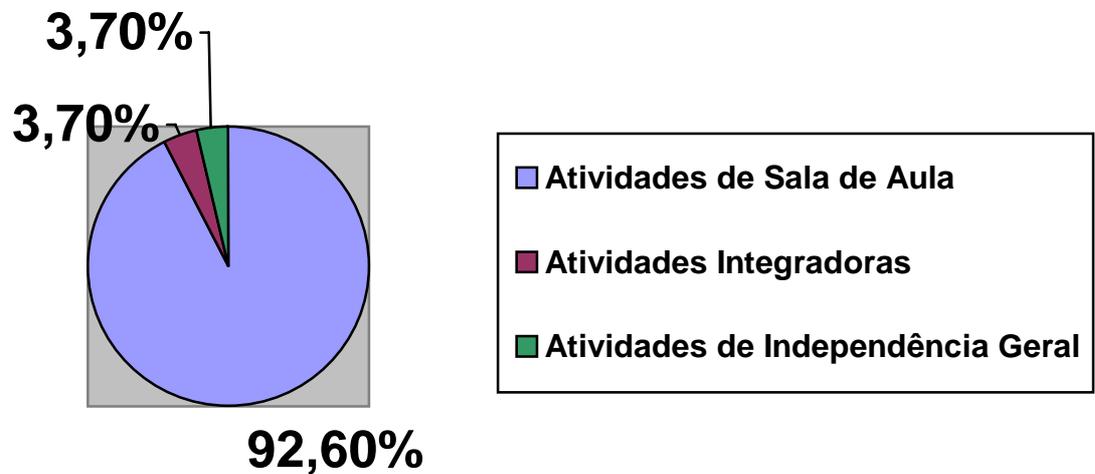


Gráfico 1 - Amostra por tipo de Atividade – montado a partir do número de atividades encontrados no quadro 07: Tabela de Eventos Pedagógicos/ Recreativos/ Acontecimentos Sociais , p.101.

A leitura desse gráfico identifica que, no total de trinta e sete atividades desenvolvidas na escola, somente três atividades, duas integradoras (registrada em dois eventos), e uma de promoção da independência (registrada em dois eventos) foram dadas num período de quatro meses. Sobressaindo-se dessa forma as atividades desenvolvidas em sala de aula em detrimento das oportunidades oferecidas para desenvolvimento da independência e integração do aluno.

Corroborando para constataremos a existência de uma relação professor-aluno onde a proteção e o cuidado eram tão evidentes que não permitiam vivências mais independentes e integradoras.

No entanto, independência e funcionalidade para vida eram provavelmente as aquisições que os alunos pareciam mais necessitar nesta classe, pois, apesar de serem adultos, expressavam ainda em suas realidades cotidianas níveis de dependência ainda muito altos. Bastava lembrar os momentos de passividade em

que ficavam aguardando a merenda na hora do recreio, esperando que lhes trouxessem o prato, quando, na verdade, poderiam fazer tais atividades sozinhos.

Já o ensino da escovação de dentes constituía-se uma novidade para os alunos. A professora nos contou que começou a inserir esse hábito de higiene recentemente e logo após a merenda, por observar que os alunos não tinham tais hábitos desenvolvidos de forma natural, pois somente ocorriam quando seus pais lembravam de realizar.

Contudo, sabemos que tais atividades constituem habilidades básicas que, apesar de estarem sendo inseridas agora, já deveriam ter sido desenvolvidos há muito tempo, principalmente pelas famílias que convivem com os mesmos desde pequenos.

Essa atitude parece denotar um certo “descaso” verificado por parte de alguns membros familiares, que, embora protegessem e cuidassem dos alunos com asseio, pareciam não se preocupar em ensinar e desenvolver esse tipo de aprendizagem, como se a considerassem desnecessária. Houve uma mãe que em entrevista chegou a comentar que esquecia de escovar os dentes do filho, como se não escovar os dentes fosse algo natural na vida de uma pessoa, ou ainda, como se fosse uma tarefa que o aluno não pudesse realizar por causa de sua deficiência.

Neste contexto parecia predominar uma noção geral de que os alunos são tão especiais que requerem dedicação e cuidados para serem alimentados e para realizarem atividades de autocuidado, como se as dificuldades pessoais dos mesmos inviabilizassem qualquer aprendizado ou execução individual.

Neste caso tornava-se imperativo que o contexto escolar, a professora e as famílias começassem a desenvolver atitudes e crenças capazes de quebrar essas relações, e para isso era imprescindível que acreditassem no potencial de seus alunos e filhos oferecendo mais chances de exercitarem a autonomia, através da execução de tarefas e ações que promovessem a independência.

Dessa forma, a expressão “buscar caminhos” na acepção utilizada pela professora fosse uma saída, pois poderia promover trabalhos em conjunto com funcionários da escola e com a família, visando independência dos alunos através

de desenvolvimento de tarefas que incentivassem essas aquisições dentro e fora da escola.

Esse quadro de dependência, quando analisado à luz das crenças e conceitos formulados sobre pessoas com deficiências, traz visões equivocadas, em que se ressaltam e se justificam as atitudes tomadas numa visão que contempla o outro como “o coitadinho”, “o incapaz”, “a eterna criança”, “o que precisa ser cuidado” e “protegido”, justificando-se assim o papel que a professora invariavelmente desempenhava com os mesmos de “cuidadora” e “protetora”, onde expressava: *“Não é só ser professora, você tem que educar em tudo. Eu me vejo assim: Babá, educadora, mãe, protetora...tudo misturado! [...] (Entrevista Professora Ana em 23.06.2003)*

Em verdade, essa multiplicidade de papéis caracteriza, segundo Heller (1992), a ação das qualidades humanas no indivíduo, mostrando que o ser humano pode desempenhar vários papéis, cada um relacionado a uma espécie de ideal que aspira tanto em si mesmo quanto nos outros.

Conforme Goffman (1978), as expectativas que nutrimos em relação aos outros constituem normas e exigências baseadas em pré-concepções pessoais, que só são evidenciadas em situações onde mobilizamos algum componente afetivo em relação a essa expectativa, ou seja, quando percebemos que uma pessoa não é o que pensamos ou esperamos que seja:

Caracteristicamente, ignoramos que fizemos tais exigências ou o que elas significam até que surge uma questão afetiva. Essas exigências são preenchidas? É nesse ponto, provavelmente, que percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está a nossa frente deveria ser. [...] (p.12)

Essa percepção do outro determinará a forma como irão ocorrer os julgamentos e as ações subseqüentes. Assim, retornando para o caso em pauta, se imputarmos ao outro uma visão de “um ser frágil que precisa ser protegido, cuidado e distanciado de tumultos”, estamos invariavelmente dizendo com outras palavras que: o outro por ser tão frágil não pode exercer sua liberdade de ir e vir, de aprender cuidados básicos e de relacionar-se com os demais, limitando-se dessa forma suas chances e possibilidades. Nesses casos são imputados ao outro uma visão

preconceituosa constituída sobre a desconsideração de sua capacidade, tornando-o por consequência um ser incapaz e dependente.

Sabemos que acabar com o preconceito é uma atitude por demais sonhadora, mas a crença na possibilidade de discuti-lo, promovendo reajustes e modificações de estruturas de pensamentos que os movimentam já é o suficiente para iniciar, pelo menos, uma proposta.

A necessidade de confrontar os próprios preconceitos é uma tarefa que precisamos aprender a exercitar diariamente, pois ninguém está imune da possibilidade de cometer equívocos e desacertos em relação ao outro.

Alguns preconceitos estão tão arraigados em percepções e formas de vida que passam despercebidos no cotidiano, surgem naturalmente, derivam até de sentimentos que consideramos nobres como: a atenção, o cuidado e o amor ao próximo. Isto acaba dificultando a identificação e compreensão do mesmo no cotidiano, por isso torna-se necessário a execução de um senso crítico sobre as nossas próprias atitudes em relação ao outro, que serão em primeira instância o parâmetro para avaliarmos nossos acertos e desacertos.

A modificação de atitudes pode levar o professor a reestruturar perguntas em sala de aula, tomando como referência as demandas e necessidades dos alunos, partindo, portanto, do outro como objeto para formular planejamentos e práticas.

Na classe pesquisada, apesar da percepção da professora ditar uma forma de educação e visão dos alunos que os limitavam nas suas possibilidades, essa mesma percepção demonstrava indícios de que não se cristalizaria, uma vez que o processo de autocrítica efetuado pela própria docente começava a mostrar que era necessário mudar determinadas ações, para promover aquisições novas nos alunos e que para isso só dependia de uma pessoa, ou seja, dela própria.

Eu sempre me questiono muito se estou fazendo a coisa certa, se o caminho é esse! Estou sempre na preocupação de conteúdos que despertem a atenção do aluno, porque por exemplo: Danilo só faz o que acha interessante, o que o desperta...o professor tem que descobrir o caminho com cada aluno. Já consegui trilhar mais ou menos o do Danilo, o do Mário também é mais fácil, porque ele se comunica, agora o da Juliana eu estou buscando, mas o do Ruy eu já vi que esse lance dele ficar sentado não funciona, eu queria ter um quadro grande, tipo flanelógrafo...aí eu colocaria a figura com a palavra e ficava trabalhando de forma visual, ele colocaria a figura, depois eu apresentaria a palavra, onde ele possa estar

interagindo, porque ele ficar só sentadinho lá fingindo que está fazendo alguma coisa, para mim não é interessante.

Outro tópico que pode ser trabalhado com Ruy e Juli é o autocuidado, saber vestir-se, estou pensando em trazer algumas roupas e inserir esse trabalho numa aula de educação física. Eles podem aprender também a amarrar os sapatos, caminharem em linha reta...

No caso do planejamento eu pensei em trabalhar corpo, higiene que eu retirei de um livro, antes eu estava aguardando porque na secretaria estavam dizendo que iríamos planejar juntos e até agora não saiu, quando chega lá (na reunião) fala um negócio, fala outro...eu estou achando que está muito repetitivo e se gastando tempo demais!

Eu pequei algumas coisas de livros que eu poderia trabalhar com meus alunos, não há apoio de livros didáticos, embora recebamos cadernos, lápis de cor, folhas...por isso utilizo figuras nos textos, pois quando ele visualiza, ele rende.

(Entrevista Professora Ana em 23.06.2003)

Glat (1995) a esse respeito comenta que o processo de reflexão sobre si própria possibilita ao profissional transformar suas atitudes, percepções e atuações frente à pessoa com deficiência, possibilitando a criação de novas relações e relacionamentos. Na verdade o processo de auto-reflexão possibilita ao professor estar aberto ao novo, e a possibilidade de estabelecer planejamentos mais conscientes com seu contexto de trabalho, onde a utilização de um referencial teórico pode estar fundamentando e referenciando de forma mais adequada suas atuações.

7.7. Achados

A análise das relações desenvolvidas na escola e suas repercussões no cotidiano escolar da classe pesquisada possibilitaram inferirmos algumas perspectivas referentes ao papel do ensino especial, a importância de um planejamento estruturado em autismo e a necessidade da formação contínua do educador.

A exclusão do ensino especial no ensino regular é uma temática bastante discutida já há algum tempo (Bueno, 1993, 1997; Ferreira, 1993; Mazzota, 1995), e isso mostra que, apesar de não constituir novidade o enfoque dessa cisão, torna-se importante estabelecer algumas questões referentes ao tópico para compreendermos porque muitas vezes um sentido tido como democrático dentro de uma escola pode mostrar-se como uma prática individualista.

A pesquisa realizada na escola Alfa demonstrou a existência de uma cisão entre as modalidades de ensino, que afetavam direta e indiretamente o desenvolvimento dos planejamentos e ações na classe especial, o que acabava por comprometer o ensino com alunos autistas.

Essa prática marcava que, em relação a dinâmica “professor do ensino especial e escola regular”, parecia haver uma cisão de objetivos, demarcada por posições antagônicas que denunciavam isolamento, solidão e distanciamento entre as partes, comprometendo-se diante disso uma articulação que permitisse mobilidades e trocas entre os sistemas regular e especial de ensino, dificultando a vivência portanto de um ensino inclusivo.

A vivência dessa cisão acabava, portanto, não só ferindo os princípios inclusivos e democráticos que regem o processo educacional brasileiro, como também mostrava que a escola pública que hoje temos não estabelece seus referenciais no coletivo, não iguala as diferenças e, ao contrário, acaba até ampliando-as.

Essa constatação nos faz pensar que, apesar do ensino especial ser visto muitas vezes como uma prática segregativa, acaba por vezes funcionando como um dos poucos espaços públicos destinados ao convívio com as diferenças, e nesta acepção transforma-se num dos lugares mais democráticos. Um dos exemplos dessa possibilidade foi encontrado na classe pesquisada que funcionava como espaço propiciador de integração entre os alunos autistas.

Registrando-se, assim, o sentido de uma classe especial como um espaço de garantia de convivência com a diferença, muito embora ainda apresente dificuldades de ordem estrutural e funcional.

Um outro fator importante de análise era o planejamento escolar pensado para a classe com alunos autistas. Durante a pesquisa não tivemos acesso a proposta escrita sobre a mesma, pois quando perguntávamos somente obtínhamos respostas verbais. Acreditamos que essas respostas em consonância com o que foi visto no contexto apontavam para a inexistência de um currículo específico para atuar na classe, e isso expressava-se através da inexistência de rotinas pré-fixadas.

Embora a temática currículo não tenha sido expressa de forma clara no ambiente pesquisado, ela surgia espontaneamente na classe quando verificávamos que muitas dificuldades encontradas na mesma eram reflexos da ausência de um currículo estruturado para trabalhar com alunos autistas.

Essa constatação não pretendia de forma alguma desconsiderar o currículo trabalhado pela professora, ou dizer que suas práticas estivessem erradas ou ultrapassadas. Tais aspectos indicavam simplesmente uma questão: a estrutura curricular utilizada pela professora não supria as necessidades de seus alunos autistas, pois se orientava numa programação de práticas que tinham na idade mental e no uso do verbal a base para estruturar o ensino; ao passo que as dificuldades demonstradas pelos alunos, como a dificuldade de interação social, de compreensão de tarefas e do estímulo verbal, exigiam o planejamento de um ensino voltado à compreensão das mesmas e utilização de estratégias e linguagens não-verbais.

Uma opção viável seria o ensino estruturado e utilização de linguagens visuais, por serem considerados como referenciais favoráveis para planejar o ensino com autistas.

No cotidiano em classe, foi possível observar ainda como uma proposta de grupo pode ser favorecer integrações positivas entre alunos autistas e como modificações mínimas na organização do ambiente resolviam dificuldades que chegavam a afetar a condução da aula, mostrando com isso como idéias simples podem ser transformadoras dentro de uma classe, como o exemplo da arrumação das carteiras.

A pesquisa revelou ainda que a forma como a professora concebia seus alunos determinava suas práticas e atitudes em relação aos mesmos. No caso em estudo, essa condição era expressa por uma concepção assistencialista e

protecionista que vigorava em sala de aula através do oferecimento de tarefas infantilizadas a alunos jovens e adultos. Essa forma de conceber os alunos também limitava as ações dos mesmos no ambiente escolar colaborando para o desenvolvimento de relações de dependência.

Salienta-se ainda a importância da realização de programas de formação como suporte e referência teórica e prática para oferecer subsídios e auxílio ao professor em sala de aula.

No contexto pesquisado verificamos que o “programa autismo e outras síndromes” estava sendo recentemente implantado pela rede, sendo a classe pesquisada uma das pioneiras do projeto, e, em virtude disso, não tivemos referências mais concisas para estabelecer uma análise mais apurada de todo o trabalho. Dessa forma, somente nos detivemos a analisar a estrutura do ponto de vista funcional nesta classe, e esta indicou a necessidade de uma estruturação mais voltada para realidade de seus alunos.

Finalmente, observamos no tema pesquisado a centralidade da relação professor-aluno como determinante no processo escolar de alunos autistas, principalmente quando nas mesmas estão envolvidas crenças e práticas preconceituosas que se cristalizam em ações educativas que não deixam margem para o crescimento e evolução dos alunos.

Considerações Finais

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.

Merleau Ponty

Este estudo investigou quais concepções emolduravam a percepção de professores do ensino especial sobre seus alunos autistas e que características atribuíam as suas práticas.

O enfoque sobre esse tema levou-nos a investigar no cotidiano escolar de classe especial como eram expressas essas ações e relações, quais as dificuldades e as facilidades que interferiam na prática do educador e na realidade do educando.

Os achados da pesquisa indicaram que ainda hoje imperam concepções assistencialistas no cotidiano escolar de classes especiais, nas quais os alunos são tratados e cuidados como seres indefesos e incapazes.

Essas concepções se expressavam nas práticas escolares dos alunos autistas através de oferecimento de atividades infantilizadas e de limitadas vivências integrativas e funcionais. Acreditamos que muitas dessas concepções são frutos da ausência de um planejamento estruturado e pensado para alunos autistas.

Tornando-se imperativo nestes casos que o professor que atua com alunos autistas seja envolvido em programas de formação docente em autismo e que trabalhe com a implantação de outras formas comunicativas que não a linguagem verbal, pois os dados da literatura e as relações observadas em classe comprovaram que estes alunos aprendiam melhor quando eram oferecidos recursos visuais.

Assim, compreendemos que um programa em sala de aula para alunos autistas está sujeito a uma série de procedimentos que partem do coletivo para o individual, mas que se fundamentam diariamente nas crenças e oportunidades que são oferecidas aos alunos. Nesse sentido, um trabalho realizado em equipe com suporte de todos os membros da escola, apoio dos familiares, e crença dos docentes nas possibilidades dos alunos, pode levar ao crescimento de todos.

Durante a pesquisa e análise, não nos detivemos em focalizar a temática alunos autistas adultos e crônicos na educação especial, pois não constituía objetivo da pesquisa; por outro lado, não temos como deixar de relatar a importância de se instituir pesquisas voltadas para esse assunto, principalmente no que se refere à implantação de currículos e trabalhos específicos para os mesmos.

Notamos que apesar dessa classe funcionar com dificuldades, ainda assim, significava a existência de espaços disponíveis dentro da escola para aceitação da diferença. Na pesquisa evidenciamos que a classe funcionava como um dos poucos lugares disponíveis na escola onde era possível partilhar com outros momentos de trocas e de sentido de grupo.

Muito embora não tenha sido o objetivo desse estudo encontrar vilões para justificar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, pois compreendemos que as mesmas fazem parte de processos de estruturação de ensino e formação docente, acreditamos que ao levantá-las podemos rever suas próprias construções em sala, e identificar na base onde estão os principais problemas na formação, na aplicação de programas educacionais e no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem.

Assim, somente a reflexão sobre a prática pode trazer novos enfoques para abordar e responder às dificuldades do cotidiano, referenciando teorias e considerando realidades. Faz-se mister, portanto, aprofundar reflexões no cotidiano da classe identificando onde se mostram as dificuldades, seus fatores e justificativas.

É importante também que essa reflexão seja produto de uma complementação teórica, capaz de trazer para a sala de aula formas críticas de se

pensar acerca de formação e ensino, e desse encontro construir paradigmas e realidades capazes de transformar sua própria docência.

Embora a pesquisa realizada estivesse restrita a um único contexto, a mesma objetivou mostrar dentro dessa realidade como se processavam e se desenvolviam as relações professor-aluno e como influíam no ensino e na aprendizagem de alunos autistas. Assim, sabemos da limitação de seus achados para estabelecer generalizações, por outro lado, acreditamos estar preenchendo lacunas em áreas carentes de pesquisas como o autismo e as relações professor-aluno em classe especial.

Dessa forma, sugerimos que este estudo seja reaplicado em outros contextos escolares públicos, focalizando práticas docentes, estruturação pedagógica e práticas curriculares com alunos autistas.

Finalmente acreditamos que a realização deste estudo possa ter possibilitado evidenciar práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas para alunos autistas, e que os achados encontrados nesta pesquisa possam ser utilizados em futuras reflexões críticas para montagem e aplicação de programas de formação docente em autismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M.E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus,1995.

AMARAL, L. A. Sociedade X Deficiência. **Integração**, Brasília, ano 4, n. 09, 1992.

BARON-COHEN, S. From Attention-goal Psychology to Belief-desire Psychology: The Development of a Theory of Mind, and its Dysfunction. In: BARON-COHEN, S. & TAGER-FLUSBERG, H. **Understanding Other Minds: Perspectives From Autism**. Nova York :Oxford University Press, 1997. p. 59-77.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M., FRITH, U. Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"? **Cognition**, 21, p.37-46, 1985.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigações Qualitativas em Educação: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BOSA, C. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (Orgs.) **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**- Lei n.º 9394/ 20.12.96. Brasília: Saraiva,1996.

BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO: Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE,1994.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. CNE/CEB Brasília: Distrito Federal, 2001.

BUENO, J.G.S. Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

BEREOHFF, A.M., LEPPOS, A. S. S. & FREIRE, L.H.V. Considerações sobre o Atendimento Psicopedagógico do Educando Portador de Condutas Típicas da Síndrome do Autismo e de Psicoses Infanto-Juvenis. Brasília: ASTECA, 1994.

BERALDO, P. B. As percepções dos professores de Escola Pública sobre a Inserção do Aluno tido como Deficiente Mental em Classes Regulares de Ensino. São Carlos: UFSCar, 1999.

CORDE Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome do Autismo. 2001 Disponível em <Http: www.mj.gov.br/sedh/dpdh/biblioteca/corde>. Acesso em 28.04.2001.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS –CID 10/Parte de Psiquiatria/OMS/ONU, 1991. Disponível em < Http: www.psiqweb.med.br/cid/cid10 > Acesso em 19.09.2001.

COSTA, M. L. F. A análise da Vida Escolar de Alunos com Limitação Moderada e Severa. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1991.

COLL, C. & MIRAS, M. A. Representação Mútua Professor/Aluno e suas Repercussões sobre o Ensino e a Aprendizagem. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1996. p. 265-279.

DSM-IV-TR Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. , Trad. Claudia Dornelles, Porto Alegre: Artmed, 2002.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography “Ethnographic”? **Harvard Graduate School of Education Council on Anthropology and Education Newsletter**. v.4, n. 2, p.10-19,1973.

_____. Ethnographic Description. In: Ammon, H. V. U.; Klaus, N. D. & Mattheir, J. **Sociolinguistics. In International Handbook of the Science of language and Society**. New York : offprint. Walter de Gruyter, 2, p.1081-1095, 1988.

EDUCAÇÃO PARA TODOS – EFA (Education for all) **Avaliação: Políticas e Programas Governamentais em Educação Especial. 2000**. Disponível em <Http: www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 07.07.2002.

FACION, J. R., LIRA, S. M. & FRANÇA, E. G. Breve Histórico da Psicopatologia : Contribuições para uma Sociedade Inclusiva. In: FACION, J. R. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Associados a Graves Problemas de Comportamento: Reflexões sobre um modelo Integrativo**. Brasília, CORDE, 2002. p.11-22.

FACION, J. R. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Associados a Graves Problemas de Comportamento: Reflexões sobre um modelo Integrativo**. Brasília, CORDE, 2002.

FERREIRA.J.R. **A Exclusão da Diferença**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.

FRITH, U. Austism. **ScientificAmerican**. 06, p. 108-114, 1993.

_____. **Autism: Explaining The Enigma**. Blackwell Publishers,1989.

GAUDERER, C. **Autismo, década de 80: Uma atualização para os que atuam na área, do especialista aos pais**. São Paulo: ALMED, 1987.

_____. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais.** Brasília: CORDE,1993.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

GLAT, R. & KADLEC, V. O Pensamento de Wendy Brown. In: GAUDERER, C. **Autismo, década de 80: Uma atualização para os que atuam na área, do especialista aos pais.** São Paulo: ALMED, 1987. p.139-163.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma Reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. **Somos Iguais a Vocês: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental.** Rio de Janeiro: Agir,1989.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978.

_____. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** Petrópolis: Vozes,1985.

GREEN, L. ; FEIN, D.; JOY, S. & WATERHOUSE, L. Cognitive Functioning in Autism : An overview. In: SCHOPLER, E. & MESIBOV, G. (Eds), **Learning and Cognition in Autism.** New York: Plenum, 1995. p. 13-31.

GOFFREDO, V.F.S. Integração ou Segregação: O Discurso e a Prática das Escolas Públicas da Rede Oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, v.4, n.10, p.127-128,1992.

GRANDIN, T. An Inside View of Autism. In: SCHOPLER, E. & MESIBOV, G. (org.) **High-Functioning Individuals with Autism.** New York: Plenum Press, 1992. p.105-124.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História.** Editora Paz e Terra, 1992.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Disponível em < [Http.: www1.ibge.gov.br/censo/default.php](http://www1.ibge.gov.br/censo/default.php) > acesso em março de 2003.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

KOEGEL, L. Interventions to Facilitate Communication in Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 30, p. 383-391, 2000.

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

LAMÔNICA, D. C. **Utilização de Variações do Ensino Incidental para Promover o Aumento de Habilidades Lingüísticas de uma Criança Diagnosticada Autista**. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1991.

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: Fatos e Modelos**. São Paulo: Papyrus, 1995.

LEWIS, M. G. & LEON, V. O Método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J.S. & ASSUMPÇÃO, F. B. (Orgs.) **Autismo Infantil**. São Paulo. Memnon, 1995.

MACHADO, A. M., SOUZA, M.P.R. & SAYAO, I. As Classes Especiais e uma Proposta de Avaliação Psicológica. In: MACHADO, A. et al. **Educação Especial em Debate**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997. p. 69 -115.

MAHLER, M. **As Psicoses Infantis e Outros Estudos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R. Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. **Temas em Psicologia da SPB**, v.10, n.2, p. 121-134, 2003.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. & TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Educação Especial: Políticas Públicas e Concepções sobre Deficiência**. Londrina, EDUEL, v. 5, p.25-41, 2001.

MENDES, E., FERREIRA, J. & NUNES, L.R.O.P. (org.). Integração/ Inclusão: O Que Revelam as Teses e Dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES, F.P. (org.) **Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98 -149.

MORUECO, M. Decisiones Educativas em Niños Autistas. In: RIVIÈRE, A. & MARTOS, J. **Ministério de Trabajo y Assuntos Sociales**. Secretaria Geral de Assuntos Sociales. Madrid: Artegraf S/A, 1997. p. 297-313.

MÜLLER, T. M. P. **A Primeira Escola Especial para “Crianças Anormas” no Distrito Federal – O Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional de Alienados (1903- 1920): Uma Leitura Foucaultiana**. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

NUNES, L.R.; FERREIRA, J.; GLAT, R.; MENDES, E. G. **A Pós-Graduação em Educação Especial: Caracterização e perspectivas dos programas e análise Crítica da Produção discente. Relatório de pesquisa**. (CNPq Processo 523960/94-8). Rio de Janeiro, 1997.

NUNES, L.R.; FERREIRA, J.; GLAT, R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; GLAT, R.; MENDES, E.G. **A Produção discente da pós-graduação em Educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial.** (processo 524226/96-2, relatório de pesquisa aprovado pelo CNPq). Rio de Janeiro, 1999.

NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; GLAT, R.; MENDES, E.G. **A Produção discente da pós-graduação em Educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial.** (processo 524226/96-2, relatório de pesquisa aprovado pelo CNPq). Rio de Janeiro, 2001.

NUNES, D.R.P. & NUNES, L.R.O.P. Efeitos do Procedimentos Naturalísticos no Processo de Aquisição de Linguagem Através de Sistema Pictográfico em Criança Autista. In: NUNES, L.R.O.P. (org.). **Favorecendo o Desenvolvimento da Comunicação em Crianças e Jovens com Necessidades Educacionais Especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 127-141.

NUNES, F. P. (org.) & NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em Educação Especial: O Desafio da Qualificação.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

NUNES, D. **Efeitos dos Procedimentos Naturalísticos no Processo de Aquisição de Linguagem através de Sistema Pictográfico de Comunicação em Criança Autista.** Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

NILSSON, I. A Educação de Pessoas com Desordens do Espectro Autístico e Dificuldades Semelhantes de Aprendizagem. **Temas Sobre Desenvolvimento,** São Paulo, Mennom ,v.2, n. 68, 2003.

OLIVEIRA, A.A.S. **Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: O Ponto de Vista de Alunos e Professores.** Tese de Doutorado defendida na Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz , 1990.

PETERS, T. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Cultura Médica, 1998.

PESSOTI, I. **A Loucura e as Épocas**. São Paulo: Ed.34, 1995.

_____. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. **A Análise das Necessidades na Formação de Professores**. Porto Alegre: Portugal, 1993.

ROBERTSON,K., CHAMBERLAIN, B. & KASARI, C. General Education Teachers' Relationships with included students with autism. **Journal of autism and developmental disorders**, v.33, n. 02, p.123-130, 2003.

SASSAKI.R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANT'ANNA, G. C. **O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural**. Rio e Janeiro: FGV, 1988.

SCHEUER, C. Distúrbios da Linguagem nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.51-62.

SCHEUER, C. Teoria da Mente. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil**. São Paulo, Lemos Editorial, 1997. p. 25-36.

SUPLINO, M. F. O. **Análise Experimental dos Efeitos da Aplicação do Currículo Funcional Natural nos Comportamentos Auto-estimulatórios e Auto-lesivos em Crianças Autistas, no Ambiente de Sala de Aula.** Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

TUSTIN, F. **Autismo e Psicose Infantil.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TOREZAN, A. M. & CAIADO, K. R. M. Classes Especiais: Manter, ampliar ou extinguir? **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 2, n. 3, p.31- 37, 1995.

VATAVUK, M. C. Método TEACCH. Em J.R. ASSUMPÇÃO, J. R. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.** São Paulo: Lemos Editorial, 1997, p.119-142.

VELHO, G. **Desvio e Divergência: Uma Crítica da Patologia Social.** Rio de Janeiro: J. Zahar ed., 1999.

WALTER,C.C.F. **Os Efeitos da Adaptação do PECS Associada ao Currículo Funcional Natural em Pessoas com Autismo Infantil.** Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos, 2000.

WINDHOLZ, M. H. Autismo Infantil: Terapia Comportamental. In: SCHWARTZMAN, J.S. & ASSUMPÇÃO, F.B. (org.). **Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon, 1995. p. 179-210.

ANEXO 1 MODELO DE FICHA DE TRIAGEM

Logotipo da Rede e Cabeçalho

TRIAGEM

Data da Avaliação : ___ / ___ / _____

Inscrições para matrícula

I – IDENTIFICAÇÃO:

Nome do Candidato: _____

Data do Nascimento : _____ **Idade:** _____

Nome do Pai : _____ Idade: _____

Profissão do Pai: _____

Nome da Mãe : _____ Idade: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Município: _____

CEP: _____ Telefones: _____

II – Desenvolvimento da criança (Pré-natal / Tempo de Gestação / Parto / Desenvolvimento Psicomotor / Linguagem / Atividades de vida diária)

III – Constelação, estrutura familiar e socialização:

IV – Escolaridade:

V – Atendimento Clínico:

VI – Síntese do problema (suposição da deficiência, presença ou não da criança, comportamento apresentado, uso de medicamentos) :

VII – Parecer Psicopedagógico:

VIII – Encaminhamento:

Local, _____ / _____ / _____

Assinatura do Implementador

Assinatura do Responsável

ANEXO 02 QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

Baseado na Escala Childhood Autism Rating (CARS)
SCHOPLER & COLS.,1980.

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?

X – Medo e Nervosismo:

- 1) O comportamento é adequado à situação e a idade?
- 2) Apresenta sentido de auto-conservação?
- 3) Apresenta medo?

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 à situação?
- 2) Apresenta gestos significativos?
- 3) Pega na mão do adulto levando-o ao objeto desejado?
- 4) Apresenta gestos estranhos que não possuem significados?

XIII– 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 03 DESCRIÇÃO DO LOCAL PESQUISADO

Na realização desta pesquisa utilizou-se como campo de estudo uma rede escolar pública, localizada na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, e que faz parte de uma região que compreende um território de 465 quilômetros quadrados, com uma população aproximada de 770.858 habitantes (IBGE 2000), cuja média de vida de não ultrapassa os 58 anos de idade, índice relativamente baixo quando comparado a outros municípios do Estado que possuem em média uma expectativa de vida de 67 anos. (dados da prefeitura local⁸)

Corroborando na manutenção desse índice encontramos uma população economicamente pobre, crescendo de forma desordenada e desestruturada numa região cercada por favelas, carente de investimentos infra-estruturais de saneamento básico, urbanização e serviços de atenção primária como saúde, trabalho e outros.

Entretanto, contrastando com esse quadro, temos na mesma região um franco crescimento econômico, que a faz ocupar o 9º lugar no país no Produto Interno Bruto (PIB), cercada por um parque industrial e petroquímico que gera empregos e *royalties* para a população e que compreende a 2ª maior arrecadação de Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) do Estado. A prefeitura da região tem investido atualmente em obras de saneamento e urbanização, mas apesar dos investimentos e do crescimento econômico local, permanecem as demandas sociais, políticas e educacionais, que caracterizam não só uma parcela da população que precisa de investimentos e planejamentos a curto e a longo prazo, mas que parece caracterizar também um contingente de pessoas que vivem ainda, em sua grande maioria, de forma marginalizada e excluída de serviços e bens considerados essenciais .

⁸ Publicados no jornal “O DIA” : Rio de Janeiro, 2003.

ANEXO 04 TERMO DE COMPROMISSO

Assunto: Trata o presente Termo de regras e condições para execução de pesquisa de cunho científico.

Senhora Coordenadora,

Na condição de responsável pela orientação da mestranda SOLANGE MARIA DE LIRA que desenvolve pesquisa no Programa de Pós-graduação desta Universidade, na linha de Educação Especial, no período em curso e, considerando o cunho da pesquisa a ser desenvolvida e a necessidade de ser fiel aos princípios que norteiam o caráter científico de uma pesquisa – fidedignidade, responsabilidade e clareza - e baseando-nos nos mesmos esclarecemos que:

- Tendo em vista a necessidade ética de resguardar e salvaguardar as informações colhidas e apuradas durante o desenvolvimento da pesquisa de serem utilizadas de formas inescrupulosas e tendenciosas, e que venham a comprometer a idoneidade Pública de Vossa instituição e;
- Tendo em vista a necessidade de estabelecer regras e condições que assegurem os objetivos acima elencados;

Estabelecemos que:

- Haverá sigilo quanto ao teor das informações pesquisadas, durante a execução, análise e término da pesquisa;
- Comprometemo-nos a não divulgar o nome do local pesquisado, bem como a instituição e as pessoas envolvidas;
- A instituição pesquisada, bem como as pessoas envolvidas terão acesso a todas as informações colhidas, podendo opinar caso discordem do teor das informações que serão divulgadas;

Entretanto, quando for necessário identificarmos a pesquisa para fins de publicação, utilizaremos a seguinte designação:

- Nome da instituição e pessoas envolvidas – utilizaremos nomes fictícios e pseudônimos;
- Local pesquisado: “município localizado no estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense”;

Dessa forma, acreditamos garantir a execução da pesquisa de forma clara, objetiva e ética respeitando-se a qualidade da pesquisa bem como o universo pesquisado.

Em 06 de Janeiro de 2003.

Atenciosamente,

Orientador e Pesquisador

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ANEXO 05 – O PROGRAMA AUTISMO E OUTRAS SÍNDROMES

A possibilidade de poder participar dos encontros de formação de professores que aconteciam na Rede, levaram-me conhecer algumas interfaces travadas pela rede e seus professores, onde aconteciam os momentos de trocas “instituição – indivíduo”, recheados por informes, discussões teóricas e profissionais, trocas de experiências e planejamento de mudanças.

Durante o ano de 2002 foi possível acompanhar a execução de dois encontros de formação que tinham por temática o autismo e a família, a realização pela rede desses cursos tinha por objetivo geral fornecer ferramentas básicas para o professor atuar em sala de aula. Mas em decorrência dos mesmos, em especial o de autismo, pode-se promover uma pré-identificação, ou diagnóstico da situação do número de alunos com autismo acompanhados pelos professores na rede.

O curso de autismo realizado pela rede possibilitou também aos professores traçar estratégias de identificação desses alunos em sala de aula, diferenciá-los de outros grupos e atuar de forma adequada com a problemática encontrada. Essas possibilidades levaram a rede a solicitar de seus professores que preenchessem um relatório indicando o número de alunos que em suas escolas comportavam características compatíveis com o quadro de autismo, e que deveriam ser previamente devolvidos a equipe de educação especial no final do curso.

Esses relatórios possibilitaram a rede, mais especificamente a equipe de educação especial do município, o estabelecimento de um quantitativo inicial de alunos na rede com características e diagnósticos de autismo e outras síndromes. De posse desse levantamento inicial a equipe de educação especial do município pensou em começar a planejar a abertura/criação de um trabalho voltado para alunos com esse perfil.

O quantitativo inicial de alunos encaminhados pelos professores da rede e apurados pela equipe de educação especial, no final do curso em 2002, indicava 41 alunos, sendo que desse total 13 alunos tinham laudo médico e 28 alunos estavam

sem laudo. Esses alunos estavam matriculados na rede, tanto no ensino regular quanto no ensino especial (nas modalidades de sala de recursos e classe especial).

Cabe ressaltar que o município não tinha até aquele momento realizado um curso dessa natureza e de acordo com informações da equipe de educação especial, a realização do mesmo havia sido um sucesso, possibilitando não só aos professores melhorar seu trabalho em sala de aula, como também suscitou na própria equipe de educação especial após a constatação do número de alunos na rede a iniciativa de pensar na criação de um trabalho mais específico voltado para essa clientela e que foi posto em prática de forma piloto no ano de 2003.

O planejamento desse programa ocorreu através de reuniões semanais onde eram discutidas pela equipe de educação especial as principais diretrizes para implementação e acompanhamento do programa na rede em 2003.

O pioneirismo da criação de um trabalho dessa natureza na rede justificava os diversos questionamentos que começaram a surgir no decorrer dos encontros:

Como seriam organizadas as classes? Quais os critérios para a escolha e agrupamento de seus alunos seriam considerados? Só poderiam participar do programa alunos com autismo ou o programa comportaria outras síndromes? Quem faria a identificação desses alunos na rede?

Quais os professores que trabalhariam no programa? Haveria algum critério para suas escolhas? Quais seriam as pessoas da equipe de educação especial da rede que ficariam responsáveis pelo acompanhamento do programa e de que forma?

Que suporte teórico emolduraria o programa? Que nome identificaria o trabalho? Como seria o funcionamento? Seria uma vez por semana ou diariamente? Os alunos seriam atendidos individualmente ou em grupo?

Os múltiplos questionamentos demandavam respostas e soluções que foram sendo resolvidas a medida em que surgiam, e conforme as possibilidades de resolução que podiam ser imediatas ou não. Dessa forma convencionou-se durante algumas reuniões que seriam criadas as classes de acordo com a abertura de espaços nas escolas. Os professores seriam escolhidos pela equipe de educação especial, que contemplaria aqueles que desejassem trabalhar em programas dessa natureza, com ou sem experiência.

A avaliação dos alunos encaminhados ao programa seria feita pela equipe de educação especial, que designaria dois membros para fazer as avaliações iniciais e acompanhamento dos alunos no programa, e que poderiam ser auxiliados pelos serviços de saúde existentes na região, no caso de necessitarem de suporte médico para avaliação dos alunos sem laudo.

O funcionamento das classes seria diário, com um número máximo de oito alunos por turma, que seriam encaminhados às classes de acordo com a faixa etária. Haveria então classes para crianças (0 – 11anos) e para jovens (12 – 26 anos) que seriam atendidos a principio de forma individual, mas com possibilidade de formarem grupos futuramente e de serem inseridos no ensino regular sempre que fosse possível.

ANEXO 06 TÓPICOS ABORDADOS NAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA

- ◆ **Formação:** Trajetória docente, cursos, ensino especial, motivação para trabalhar com autistas, tempo de formação, acesso à teorias, convivência com outros docentes, dificuldades na formação, suporte e orientação pedagógica na escola.
- ◆ **O trabalho docente:** Parcerias com os pais, planejamento, rotinas, funcionamento da escola, mudanças na sala, dificuldades do cotidiano escolar com alunos autistas, Possibilidades e mudanças, como se vê como educadora, papel docente, motivação para o trabalho
- ◆ **Método:** formas de ensino, estratégias, atividades, verificação da aprendizagem
- ◆ **Percepção:** trabalho, aluno e da formação, sentimentos, angústias e expectativas, relação que desenvolve com os alunos, características dos alunos, relação dos alunos autistas com os alunos da escola e com os funcionários. Projetos para o futuro dos alunos, inclusão, promoção de atividades

Tópicos abordados nas entrevistas com os responsáveis

- **Dados Gerais** – Nome do aluno, idade, nome dos responsáveis
- **Dados de Anamnese** – Gestação, Desenvolvimento nos primeiros anos de vida, quando notou que a criança era especial, atendimentos médicos, laudo, medicação
- **História social da criança** – com quem vive, relacionamento familiar
- **História escolar**- onde estudou, ensino regular ou especial, evolução escolar
- **Comportamento da criança** – presença ou não de estereotípias, manias, preferências, medos, dependência e independência em relação a realização de tarefas, autocuidado.

ANEXO 07**TERMO DE AUTORIZAÇÃO****7.1.Termo de Consentimento – Escola****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Trata o presente termo de autorização para execução de pesquisa de cunho científico, tendo em vista a necessidade ética de resguardar e salvaguardar as informações colhidas e apuradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto fica estabelecido que:

- Haverá sigilo quanto ao teor das informações pesquisadas, durante a execução, análise e término da pesquisa;
- Comprometemo-nos a não divulgar o nome do local pesquisado, bem como a instituição e as pessoas envolvidas;
- A instituição pesquisada, bem como as pessoas envolvidas terão acesso a todas as informações colhidas, podendo opinar caso discordem do teor das informações que serão divulgadas;
- Entretanto, quando for necessário identificarmos a pesquisa para fins de publicação, utilizaremos a seguinte designação:
 - Nome da instituição e pessoas envolvidas – utilizaremos nomes fictícios e pseudônimos;
 - Local pesquisado: “município localizado no Estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense”.

Nestes termos Eu.....Diretora da Escola....., autorizo a filmagem dos alunos alocados na turma..... sob acompanhamento da Professora.....para fins de subsidiar a execução de projeto científico desenvolvido na área educacional pela Mestranda Solange Maria de Lira, junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Estou ciente de que haverá a divulgação de relatórios e apresentações em livros, em que serão usadas as observações, análises e conclusões da pesquisa, sendo sempre preservadas a identidade dos alunos e dos sujeitos envolvidos na pesquisa através da utilização de pseudônimos.

Rio de Janeiro, de de 2003.

.....
Diretora

..... Professora

7.2. Termo de Consentimento - Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO

Assunto: Trata o presente Termo de autorização para execução de pesquisa de cunho científico.

Eu.....responsável pelo aluno (a) , autorizo a filmagem do aluno em tela para fins de subsidiar a execução de projeto científico desenvolvido na área educacional pela mestranda Solange Maria de Lira, junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Estou ciente de que haverá divulgação de relatórios e apresentações em livros, em que serão usadas as observações, análises e conclusões da pesquisa, sendo sempre preservadas a identidade da pessoa sob minha responsabilidade através da utilização de pseudônimos.

Rio de Janeiro, de de 2003.

.....
Responsável pelo aluno (a)