



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Andrea Barbosa Gomide

**A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA NOS
PROCESSOS EDUCACIONAIS**

**UBERLÂNDIA
2009**

Andrea Barbosa Gomide

**A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA NOS
PROCESSOS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Claudia Dechichi

**UBERLÂNDIA
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633p Gomide, Andréa Barbosa, 1980-
A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos
educacionais / Andréa Barbosa Gomide. - 2009.
177 f. : il.
Orientadora: Claudia Dechichi
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Crianças - Desenvolvimento - Teses. 2. Autismo em crianças -
Teses. I. Dechichi, Claudia. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós- Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.922.72

Andrea Barbosa Gomide

A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA NOS
PROCESSOS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Psicologia –
Mestrado, do Instituto de Psicologia da
Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Psicologia
Aplicada.

Uberlândia, 21 de maio de 2009

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Dechichi – UFU

Prof. Dr. João Luiz Leitão Paravidini – UFU

Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú – UNIPAC

EM ESPECIAL,

Aos meus pais, Joaquim e Maria, meus primeiros mestres, que me ensinaram ser determinada e ter força de vontade para conquistar os meus objetivos desejados e, que, mais uma vez, participaram desta mais recente conquista.

À minhas irmãs, Andreza e Adriane, companheiras inseparáveis, que compartilham todos os momentos da minha vida.

Aos meus familiares, que são minha alegria, estando sempre presentes mesmo que ausentes pela distância, não permitindo que minhas trajetórias sejam solitárias.

Aos meus amigos incondicionais, que presenciaram de pertinho todo o caminho por mim percorrido para conquistar mais esta etapa da minha vida.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, mesmo sem saber, contribuíram para a realização deste trabalho

AGRADECIMENTOS,

À *Claudia Dechichi*, minha orientadora, por ter tornado possível a realização deste projeto, não somente por sua competência, mas também por acreditar e confiar em mim, compartilhando seus conhecimentos durante todos esses cinco anos de amizade e carinho.

Aos professores *Sílvia Ester Orrú* e *João Luiz Leitão Paravidini*, por participarem da banca examinadora, contribuindo com suas considerações, trocas de ideias e conhecimentos e sugestões.

À professora *Sílvia Maria Cintra da Silva*, que ajudou muito no desenvolvimento deste trabalho com suas considerações e menções durante a banca de qualificação e, em especial, ao professor *João Luiz Leitão Paravidini*, que, com sua competência e disponibilidade, acompanhou e ofereceu suporte durante toda a realização desta pesquisa.

À *Marineide*, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela simpatia, eficiência, atenção e dedicação com que sempre me atendeu. Sempre pronta para ajudar, definitivamente, o anjo da guarda!

Às *Professoras* e *Diretoras* das escolas que participaram deste estudo e foram de fundamental importância para que ele fosse realizado.

Aos *alunos autistas*, participantes presentes/ausentes, razão e incentivo para aprofundar meu conhecimento, que me instigaram a realizar este estudo.

Sumário

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I

A PESSOA COM TRANSTORNO AUTISTA

CAPÍTULO II

AUTISMO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO III

**TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE
BRONFENBRENNER**

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Entrevista na Pesquisa Qualitativa

Métodos de Análise dos Dados (Grounded Theory)

Percurso da Investigação

Apresentando as Escolas

Apresentando as Professoras

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresentando as Macrocategorias

Análise Categorical e Discussão das Macrocategorias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro dos critérios diagnósticos básicos do Transtorno Autista descrito no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995).

APÊNDICE B – Roteiro Norteador para Entrevista com Professores.

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

APÊNDICE D – Exemplo do Quadro de Codificação de Entrevista.

APÊNDICE E – Quadros de Análise Categorical da Macrocategoria: **“INTERAGINDO EM SALA DE AULA”**.

APÊNDICE F – Quadro Geral das quatro Macrocategorias e das Categorias de Significado.

Resumo

Considerando o processo de ensino e aprendizagem do aluno autista e sua relação com o desenvolvimento deste indivíduo, esta dissertação teve como objetivo principal analisar os aspectos psico-educacionais relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno autista e a relação destes aspectos com a promoção do desenvolvimento global desta pessoa, a partir de uma perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Os fundamentos teóricos desenvolvidos ao longo deste estudo envolveram uma revisão bibliográfica acerca do estado da arte do Autismo Infantil, dos aspectos da Educação do Aluno Autista, além da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, enfatizando o principal e mais significativo ambiente imediato escolar relacionado às possibilidades de desenvolvimento do aluno, ou seja, o microssistema da sala de aula, juntamente com os seus três elementos primordiais: atividade, interação e o papel. Neste trabalho, foram realizadas Entrevistas Reflexivas com as professoras participantes, sendo, posteriormente, transcritas e analisadas por meio da Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory), além de observações feitas no ambiente de sala de aula. O presente estudo constatou que, a despeito das dificuldades enfrentadas pelas educadoras no transcorrer do processo de atendimento escolar do aluno autista, ocorreram mudanças importantes na interação, participação e desempenho deste aluno nas atividades propostas dentro de sala de aula. Entretanto, para que o processo de atendimento escolar do aluno autista ocorra com qualidade, é preciso o reconhecimento da escola e dos educadores das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem deste educando. Para tanto, é imprescindível repensar as formas como são propostas as atividades pedagógicas; o modo como são estabelecidas as interações professor/aluno e aluno/aluno; além de refletir sobre a importância que o papel assumido pelo professor frente ao aluno autista tem em relação às suas possibilidades de sucesso escolar. Neste sentido, é preciso romper com os estigmas e superar os preconceitos construídos historicamente, que reforçam a condição psicossocial segregadora e excludente do indivíduo desviante.

Palavras-chave: autismo, educação, desenvolvimento, Teoria Bioecológica.

Abstract

Whereas the process of teaching and learning of autistic student and its relation to the development of this individual, the main objective of this dissertation was examine the psycho-educational aspects related to the care of the educational school autistic student and the relationship of these issues with the promote the overall development of this person, from a perspective Bioecological Human Development. The theoretical foundations developed during this study involved a literature review about the state of the art of infantile autism; the aspects of the Education Student's Autistic, and the Theory of Bioecological Human Development, emphasizing the main and most significant immediate school environment related to opportunities for development of student, the microenvironment of the classroom, together with its three primary elements: activity, interaction and role. In this work, reflective interviews were conducted with the participating teachers and, later, transcribed and analyzed through Grounded Theory; beyond observations made in the environment of the classroom. This study found that, despite the difficulties faced by educators passed in the process of autistic student's school attendance, important changes in the interaction, participation and performance of students in the activities proposed within the classroom. However, for the process of autistic student's school attendance occurs with quality, it's necessary the recognition of schools and educators the possibilities of development and learning of this student. Thus, it is essential to rethink the ways are proposed educational activities; how interactions are established teacher/student and student/student; well as reflect on the importance of the role of the teacher in front of the autistic child have on their chances of success. Accordingly, we must break the stigmata and overcome the prejudices historically constructed, that reinforce the psychosocial condition segregated and excluding the deviant individual.

Keywords: autism, education, development, Theory Bioecological.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Características das psicólogas participantes

Quadro 2 – Macrocategoria I: **PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA**

Quadro 3 - Macrocategoria II: **INTERAGINDO EM SALA DE AULA**

Quadro 4 – Macrocategoria III: **CARACTERIZANDO A PESSOA AUTISTA**

Quadro 5 - Macrocategoria IV: **PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TRANSFORMANDO O ALUNO AUTISTA**

APRESENTAÇÃO

“Reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho”

Mário Quintana

O surgimento do interesse pelo assunto ora abordado por esta dissertação remonta aos anos de 2005 e 2006, últimos anos da minha formação em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia, quando tive a oportunidade de realizar estágio no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Necessidades Especiais (CEPAE), setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. O CEPAE realiza diversos projetos relacionados ao tema da Educação Especial e Inclusão Escolar, oportunizando a ampliação de discussões sobre pesquisas e conhecimentos referentes aos temas citados, que são de extrema importância e relevância dentro do atual contexto educacional.

Durante o estágio, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos acerca da temática da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. Coadjuvante a esta experiência, durante os dois últimos anos do Curso de Psicologia o meu interesse acadêmico foi extremamente estimulado para a realização de trabalhos teórico-práticos e estudos científicos relacionados aos temas da educação especial e inclusão escolar.

Essa experiência como estagiária no CEPAE me revelou a grande carência existente em relação a informações e atendimentos educacionais voltados para as crianças autistas. Durante o tempo em que permaneci no Centro, por diversas vezes, professores da rede pública, mães de crianças, alunos de graduação buscaram-no para obter informações, esclarecimentos e cursos de capacitação relacionados ao tema do aluno com Transtorno Autista e as possibilidades de atendimento educacional, porém, não conseguiram ter respostas suficientes e a assistência necessária.

Outro motivo que me levou ao tema em questão vem a ser o fato de ao longo do curso de graduação ter tido oportunidade de desenvolver um estágio profissionalizante com crianças autistas no atendimento clínico, o que foi determinante na escolha do tema desta pesquisa. O estágio “Intervenções Psicoprofiláticas em Saúde Mental Infantil”, oferecido pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolve trabalhos clínicos com crianças de 0 a 3 anos juntamente com seus responsáveis. Dentre estas crianças atendidas, também se encontram crianças autistas, e, por meio de alguns estudos e discussões sobre este assunto, o interesse tornou-se crescente.

Ao longo do referido estágio, alguns questionamentos emergiram, principalmente quando houve necessidade de encaminhar uma criança autista para outra instituição: a escola. Alguns destes questionamentos foram: depois que as crianças autistas atendidas na clínica escola crescem, para onde vão? Se vão para alguma instituição, qual seria? Quais são as condições oferecidas a elas para que possam se tornar seres humanos que, mesmo com suas limitações, são capazes de aprender e se desenvolver? Como ocorre a educação destas crianças tanto em escolas do ensino regular quanto em escolas especiais?

Portanto, nesta época, mediante a experiência com esses dois estágios realizados durante a graduação, deparei-me com a complexidade e diversidade do quadro do Transtorno Autista e, também, com as inúmeras questões que ainda existiam para serem respondidas pela Psicologia, sendo, ao mesmo tempo, instigantes os diversos caminhos possíveis a serem descobertos.

Estes questionamentos, dúvidas e curiosidades acerca do tema em questão, foram acrescidos durante um curso realizado por mim em março de 2007 na Itália. Este curso intitulado Master Internazionale “Educazione e integrazione delle persone in situazione di disabilità, disagio sociale e anziane” foi desenvolvido em parceria com universidades da Itália, França, Espanha e Brasil com a finalidade de analisar e discutir aspectos relacionados a três temas: inclusão de deficientes em escolas regulares de ensino, o risco social e idosos, além de proporcionar trocas de conhecimentos e experiências acerca da realidade de cada um dos países participantes do referido curso.

Ao longo das várias atividades desenvolvidas pelo Master, na Itália, tive a oportunidade de participar de um estágio na instituição chamada “*Lega Del Filo D’oro Onlus*”. Esta instituição tem como objetivo oferecer assistência, educação, reabilitação, recuperação e reinserção social de pessoas com deficiências graves, dentre estas, crianças autistas, com as quais pude ter contato.

Durante o período deste estágio realizado no Master, questões anteriormente já suscitadas tornaram-se cada vez mais crescentes, quando me deparei novamente refletindo sobre o que é oferecido ou o que é possível ser oferecido às crianças autistas em relação aos aspectos educacionais e ao seu desenvolvimento.

Tudo isto me fez pensar em que medida a Psicologia tem sido uma área importante para oferecer respostas a esta demanda? O psicólogo tem trabalhado no sentido de atender às

expectativas de pais e educadores e de promover o desenvolvimento dessas crianças? Questões estas que ainda permanecem em mim.

Para a Psicologia, este projeto propicia a discussão, questionamentos e melhor compreensão acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores diante da inserção escolar das crianças autistas, além de refletir sobre a promoção do desenvolvimento infantil dessas crianças nos processos educacionais. Na área educacional, este projeto amplia as discussões acerca da inserção destes alunos especificamente ao verificar como esse processo está se desenvolvendo e quais as mudanças necessárias para um melhor atendimento a essas crianças.

Portanto, cientificamente, este trabalho oferece uma nova produção do conhecimento envolvendo a criança autista, o desenvolvimento infantil e os processos educacionais escolares com a finalidade de ampliar os estudos acerca da promoção do desenvolvimento infantil dessas crianças pela educação, buscando discutir e analisar os aspectos que se destacam como primordiais para que esse desenvolvimento se efetive da melhor maneira possível.

Além da produção de um novo conhecimento, profissionalmente, antes mesmo do término da graduação, sempre estivesse envolvida com a área da Psicologia Escolar e Educacional, e esta pesquisa é a continuação deste trabalho, buscando respostas que posteriormente oferecerão suporte na minha atuação como psicóloga escolar.

Por fim, há que ser considerado o aspecto pessoal na minha escolha a respeito deste tema. Sempre fui uma aluna curiosa, que procurou respostas, que investigou e que tentou ao máximo possível esclarecer suas dúvidas. Entretanto, ao me deparar com o tema do autismo, estas dúvidas não foram bem esclarecidas, sendo que muitas surgiram e permanecem até hoje. Isto tem me trazido ao mesmo tempo uma inquietação muito grande como também me sinto desafiada a buscar respostas para estas inquietações. Portanto, sinto-me afetivamente muito próxima à área

que trabalha com as crianças autistas e, através do mestrado e sua exigência de realizar uma pesquisa, tive a oportunidade de desenvolver este trabalho, buscando também responder algumas dessas minhas indagações.

Isto posto, o presente trabalho é o relato do desenvolvimento de um projeto de pesquisa cujo objetivo principal foi analisar os aspectos psico-educacionais relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno autista e a relação destes aspectos com a promoção do desenvolvimento global deste educando, a partir de uma perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Nesse sentido, à guisa de orientar o leitor sobre o que definiu a elaboração de cada etapa do trabalho, estaremos apresentando brevemente uma descrição de cada capítulo.

No primeiro capítulo, “*A pessoa com Transtorno Autista*”, destacamos a descrição do Transtorno Autista, abordando seu histórico, suas várias definições, os modelos etiológicos existentes, sua epidemiologia e as principais características de uma criança autista e, por fim, descrevemos a concepção psicanalítica do autismo infantil, que será a concepção utilizada nesta esta pesquisa.

No segundo capítulo, “*Autismo e Educação*”, expomos a importância da educação para o desenvolvimento do aluno autista, que, segundo Rivière (1995), é atualmente considerado um consenso de que a educação é o tratamento¹ mais importante para o autismo. Para tanto, primeiramente, realizamos uma breve exposição do contexto histórico em que a educação voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais se desenvolveu e, em seguida, ressaltamos a importância do ambiente escolar na constituição do sujeito. Logo após, destacamos a relação da educação do aluno autista com a abordagem comportamental devido à influência,

¹ Palavra utilizada por Rivière.

atualmente, desta abordagem na elaboração de propostas e métodos educacionais disponíveis para o atendimento desse aluno em específico; além de expor alguns elementos importantes da relação estabelecida entre o processo educacional do aluno autista e a psicanálise, uma vez ser este o referencial teórico conceitual escolhido para a compreensão do fenômeno autista no presente estudo.

No terceiro capítulo, “*Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner*”, descrevemos os aspectos relacionados à Teoria Bioecológica, pois, na nossa compreensão, a parceria com esta teoria na discussão da temática do autismo e educação justifica-se porque a questão da educação perpassa e se fundamenta em aspectos amplos do desenvolvimento infantil. A partir dos nossos estudos, dos teóricos lidos e de inúmeras reflexões práticas, encontramos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento um referencial teórico relevante e pertinente para explicar as questões do desenvolvimento psicológico humano. Destacamos, em nosso trabalho, o microsistema e os seus elementos essenciais: a natureza e função das atividades molares; as estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano; e os papéis como contextos do desenvolvimento humano.

No quarto capítulo, “*Metodologia de Investigação*”, apresentamos uma rápida fundamentação teórica sobre o uso da Entrevista na pesquisa qualitativa, destacando a importância desta estratégia de coleta de dados utilizada na presente pesquisa. Neste capítulo, descrevemos, também, o Método de Análise dos Dados (Grounded Theory), além de apresentar o percurso da investigação, as escolas e as professoras participantes.

No quinto capítulo, “*Análise e Discussão*”, identificamos e apresentamos as quatro Macrocategorias reveladas, expondo sua análise e discussão. E, em seguida, destacamos nossas considerações finais sobre os resultados obtidos com a pesquisa em questão.

CAPÍTULO I

A PESSOA COM TRANSTORNO AUTISTA

“Esse silêncio, se nos fascina tanto quanto nos assusta, é pela ilusão de total independência que pode suscitar. Jamais falar é Ter uma certa relação com o outro. Falar é sempre falar para alguém: (...) falar é reconhecer que é a demanda ao outro que nos faz ser e que diz o que somos” (Villa, 1987, p. 133)

A palavra autismo vem do grego “autos” que significa “eu próprio”², referindo-se a alguém retraído e absorto em si mesmo (Almeida, 2005). Ao fazermos a revisão histórica sobre o surgimento do termo autismo, vamos encontrar em Eugen Bleuler³ (1857 – 1939) a utilização pela primeira vez do referido termo. Ao definir o termo autismo, Bleuler (1911) descreveu um estado de desligamento da realidade acompanhado de uma predominância da vida interior, condicionado à dificuldade ou à impossibilidade de se comunicar com os outros, ou seja, é uma forma particular de “ser-no-mundo”⁴, referindo-se inicialmente como um modo de funcionamento mental característico da esquizofrenia.

² Aspas do autor citado

³ Eugen Bleuler criou também o termo “esquizofrenia”. Principal pioneiro da nova Psiquiatria do século XX (R, 1998).

⁴ Aspas do autor citado

O psiquiatra austríaco Léo Kanner⁵ (1894 – 1981), professor de Psiquiatria Infantil da Universidade John Hopkins (E.U.A.), foi quem primeiro descreveu a síndrome do autismo infantil. Em seu trabalho intitulado “Alterações autísticas do contato afetivo (Autistic Disturbances of Affective Contact)”, em 1943, Kanner descreveu a síndrome do autismo infantil precoce, diferenciando-a de outras psicoses graves na infância.

Para seu estudo, Kanner observou onze crianças de classe média americana, em Maryland, nos Estados Unidos, descrevendo, posteriormente, um conjunto de características que elas possuíam, tendo destacado três fundamentais: o isolamento ou solidão (*aloneness*), a imutabilidade (*sameness*) e a ausência de linguagem. Dois anos após a publicação do referido estudo, aquele autor definiu o fenômeno do autismo destacando duas categorias: *autismo primário*, como aquele que ocorre desde o nascimento e o *autismo secundário*, que se manifesta após alguns anos de vida da criança.

Segundo Kanner (1943), “o distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patognômico’⁶, é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas” (p. 242). Em relação à etiologia, o autor concluiu que as crianças autistas “vieram ao mundo com a incapacidade inata de constituir o contato afetivo habitual com as pessoas” (p. 250).

A partir do trabalho de Kanner, novos termos foram criados e difundidos com o objetivo de descrever o mesmo distúrbio descrito por ele, considerando os diversos referenciais teóricos dos trabalhos desenvolvidos pelos estudiosos. Em relação a este fato, Gauderer (1993) destaca diferentes autores: Bender (1947), que utilizou o termo “esquizofrenia infantil” por considerar o

⁶ Sintoma específico de uma patologia.

autismo uma forma precoce de esquizofrenia; Rank (1949), que, ao descrever criança autista, referiu-se como aquela possuidora de um “desenvolvimento atípico do ego”; Mahler (1952), que usou o termo “psicose simbiótica” por atribuir a causa da síndrome ao relacionamento mãe/filho; e Rutter (1963), que introduziu os termos “psicose infantil”, “psicose da criança” e “psicose de início precoce”, destacando o surgimento dos sintomas do autismo antes dos 36 (trinta e seis) meses de idade da criança.

Assim como novos termos foram criados por diferentes teóricos, outros estudiosos se preocuparam em estudar o fenômeno autismo e definir suas características. Com isso, achamos interessante apontar as diferentes descrições encontradas na literatura para apresentar o mesmo fenômeno.

Rutter (1967, citado por Klin, 2006), definiu quatro principais características do autismo como sendo: atraso e desvios sociais, problemas na comunicação, comportamentos incomuns (movimentos estereotipados) e início precoce, surgindo antes dos 30 (trinta) meses de idade da criança.

Além de Rutter, autores como Ritvo e Freedman (1978, citado por Salle, Sukiennik, Salle, Onófrío, Zuchi, 2005) descreveram, a partir das decisões do Conselho Consultivo Profissional da Sociedade Nacional para Crianças e Adultos com Autismo dos Estados Unidos, as características da síndrome denominada autismo que aparece antes dos trinta meses de idade infantil. Segundo eles, as características são as seguintes: distúrbios na capacidade de relacionar-se com pessoas, eventos e objetos; distúrbios na fala, linguagem e capacidades cognitivas; distúrbios nas respostas a estímulos sensoriais; e distúrbios nas taxas e seqüências do desenvolvimento.

Gauderer, em 1997, formulou também o conceito de autismo

é uma doença grave, crônica, incapacitante, que compromete o desenvolvimento normal de uma criança e se manifesta tipicamente antes do terceiro ano de vida. Caracteriza-se por lesar e diminuir o ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e lingüístico. Estas crianças também apresentam reações anormais e sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A linguagem é atrasada ou não se manifesta. Relacionam-se com pessoas, objetos ou eventos de uma maneira não usual, tudo levando a crer que haja um comprometimento orgânico do Sistema Nervoso Central. (p.75)

Para formular o diagnóstico do Transtorno Autista, podem-se destacar as definições de autismo que mais aparecem nos trabalhos científicos da área: American Society of Autism⁷ (ASA), pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 2000) e pelo Diagnostic and Statistical Manual of Disorders⁸ (DSM-IV, 1995). Neste sentido, acreditamos ser importante apresentá-las neste momento.

Pela definição da ASA, segundo Gauderer (1993), o autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum em meninos do que meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente destas crianças que possa causar a doença. Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro, verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo. (p. 22)

⁷ Associação Americana de Autismo

⁸ Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais

Na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 2000), em sua décima versão, o Autismo Infantil encontra-se no grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento, juntamente com outros sete transtornos: Autismo atípico; Síndrome de Rett; Outro transtorno desintegrativo da infância; Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; e Outros transtornos globais do desenvolvimento e Transtornos globais não especificados do desenvolvimento. O Autismo Infantil, na CID-10 (2000) é caracterizado por:

a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno é acompanhado comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade). É chamado de Autismo infantil, Psicose infantil, Síndrome de Kanner, Transtorno Autista.

Já no Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995)⁹, o Transtorno Autista encontra-se entre os cinco Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, sendo os demais denominados: Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. A última publicação do DSM-IV (1995) determinou alguns critérios básicos para o diagnóstico de Transtorno Autista, quais sejam:

- prejuízo qualitativo na relação (interações sociais);

⁹ Apêndice A - Quadro dos critérios diagnósticos básicos do Transtorno Autista descrito no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995).

- prejuízo qualitativo na comunicação;
- padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades;
- alteração ou atraso em uma das três áreas antes dos três anos de idade (interação social, emprego comunicativo da linguagem ou jogo simbólico); e
- não preenchimento de todos os critérios da Síndrome de Rett ou do Transtorno Desintegrativo Infantil.

Diante da grande dificuldade de se oferecer um diagnóstico do Transtorno Autista, que se baseia na avaliação do quadro clínico e de dados da anamnese, tentou-se uniformizar ou homogeneizar esse diagnóstico. Para tanto, Schwartzman (1994) cita várias escalas, questionários e critérios que foram criados, como o CARS (Childhood Autism Rating Scale), BOS (Behavior Observation Scale for Autism) e o ASIEP (Autism Screening Instrument for Educational Planning). Outros instrumentos padronizados citados por Almeida (2005) são o CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), o IBSE (Behavioral Summarized Evaluation Scale) e o ADI-R (Autism diagnostic interview-revised).

Desde o início de sua vida, a criança autista oferece indícios sutis de que há algo diferente. Porém, de acordo com Silva (2000), esses indícios por vezes passam despercebidos tanto pelos pais quanto pelos especialistas que a acompanha, pois, na visão médica, a criança está bem em relação ao seu peso e crescimento. Diante deste fato, a idade média de detecção e atendimento à criança é em torno de três anos, porém, autores como Baron-Cohen (1992), citados por Assumpção Jr & Pimentel (2000), sugerem que o diagnóstico pode ser realizado aos dezoito

meses de idade ou até mesmo antes como apontam autores que trabalham com sinais de risco (Paravidini, 2002; Lasnik-Penot, 1991).

Para Andrade (1992), é necessário considerar os diversos critérios para diagnosticar o referido transtorno, ressaltando a extrema importância do diagnóstico diferencial para que não ocorram erros posteriores. Por isso, é necessário conhecer e diferenciar características específicas do transtorno autista com a surdez e cegueira, esquizofrenia, doenças convulsivas, retardo mental, distúrbios do desenvolvimento da linguagem, síndrome de Asperger e de Rett.

Conforme podemos observar, os dois aspectos que aparecem em todas as três definições mais utilizadas sobre o Transtorno Autista atualmente são inadequacidade¹⁰, anormalidade¹¹ ou prejuízo severo e invasivo¹² em diversas áreas do desenvolvimento, além de se manifestar antes dos três anos de idade.

A despeito das mudanças e diferenças existentes atualmente sobre o fenômeno autismo, o CID-10 e o DSM-IV apontam para as três áreas de comprometimento destacadas inicialmente por Kanner em 1943: habilidades de interação social recíproca (o isolamento ou solidão – aloneness), habilidades de comunicação (ausência de linguagem) e presença de comportamento, interesses e atividades estereotipadas (a imutabilidade – sameness).

¹⁰ Pela definição da ASA

¹¹ Pela definição do CID-10

¹² Pela definição do DSM-IV

ETIOLOGIA E EPIDEMIOLOGIA DO AUTISMO INFANTIL

Em relação à etiologia do surgimento do Transtorno Autista durante o desenvolvimento infantil, Kanner em seus escritos apontava que o autismo seria uma síndrome organicamente determinada, crônica e incurável. Depois de certo tempo, o próprio Kanner descreve a fala de uma criança autista como sendo uma fala com sentido, abrindo-se um espaço para considerações acerca das possibilidades de um tratamento e para a terapia. Porém, o autor retoma seu pensamento original, reafirmando sua crença de que o autismo seria uma síndrome orgânica, crônica e incurável (Tafuri, 2003).

Diante do limitado conhecimento sobre a etiologia e tratamento do autismo, Kanner (1968, citado por Bosa, 2002) ressaltou que os teóricos deveriam ser modestos, humildes e cautelosos ao fundamentar suas especulações acerca das causas da referida síndrome.

No bojo das discussões para compreender a causa do fenômeno autista, encontramos em alguns autores (Andrade, 1992; Levin, 1996; Leboyer, 2005; Kupfer, 2007) a distinção de três modelos etiológicos diferentes de compreensão deste fenômeno: modelo genético, orgânico e psicodinâmico. Alguns autores comentam e descrevem cada um desses modelos, outros apenas aquele relacionado diretamente aos seus estudos. Neste momento, entendemos que aqui se faz importante uma breve descrição de cada um desses modelos.

Modelo Genético

No modelo genético, de acordo com Leboyer (2005), os teóricos defendem que a criança autista tem deficiência e vulnerabilidade biológica, adicionado a este fator, também, acreditam que os pais têm dificuldade em ajudá-la. Este modelo pressupõe que existe um distúrbio genético na criança autista que reflete conseqüentemente em um defeito da relação entre a criança e o mundo externo.

Para autores como Ritvo e Ornitz (1976) e Burack (1992), o autismo está relacionado a um déficit cognitivo, considerando-o, não uma psicose, e sim um distúrbio do desenvolvimento. Leboyer (citado por Assumpção Jr. , 1999) destaca que “a confrontação das observações clínicas e dos dados obtidos através da análise dos processos cognitivos e emocionais permite considerar a descrição de um modelo cognitivo anormal sustentando a patologia dos autistas” (p.128).

Nos anos 90, questionamentos levaram autores a pesquisar se o autismo estaria somente relacionado aos déficits cognitivos ou estaria relacionado também aos déficits afetivo-sociais. Os primeiros teóricos cognitivos citados por Almeida (2005) foram Frith (1984), Baron-Cohen e colaboradores (1985) e Faccion (1986).

Para Frith (1989), a mudança nos padrões básicos de interação social era conduzida diante da falta de uma Teoria da Mente na criança autista. De acordo com essa teoria, Assumpção Jr. e Pimentel (2000) acrescentam que o autismo é causado por um déficit cognitivo central, qual seja a capacidade de metarrepresentação, necessária nos padrões simbólicos e pragmáticos.

Considera-se, atualmente, que as crianças autistas, por apresentam comprometimento na capacidade de metarrepresentação, apresentam dificuldade na compreensão dos próprios estados mentais, bem como o dos outros e, conseqüentemente, dificuldade nas interações sociais, uma

vez que esta capacidade está relacionada à atribuição dos estados mentais a outrem, tais como crenças e desejos (Assumpção Jr, Sprovieri, Kuczynski, Farinha, 1999).

Dados encontrados em estudos acerca da epidemiologia, tais como, os estudos em gêmeos, o maior risco de morbidade de autismo em irmãos de autistas, a maior incidência no sexo masculino, o elevado nível de deficiência mental quando acomete o sexo feminino, oferecem suporte ao modelo genético. Porém, como destaca Leboyer (2005), existem diversas dificuldades para validar o modelo genético como causa da síndrome em questão.

Leboyer (2005) cita como dificuldades para a validação deste modelo três fatores: 1) a utilização e definição do termo “genético”, que pode estar ligado à transmissão do patrimônio genético ou à modificação patológica do genótipo; 2) interpretação dos resultados, que não excluem, mas também não confirmam exatamente a hipótese de transmissão genética; e 3) falta de precisão de qual fator é hereditário, ou seja, o que é realmente transmitido.

Modelo Orgânico

Os teóricos do modelo orgânico defendem a ideia de que a contribuição dos pais à patologia de seu filho é mínima, sendo a anomalia biológica congênita a grande propulsora dos sintomas da criança autista (Leboyer, 2005).

Gillberg (1990, citado por Assumpção Jr. , 1999) acredita que é altamente improvável que existam casos de autismo não orgânico. O autismo é uma disfunção orgânica – e não um problema dos pais – isso não é matéria para discussão. O novo modo de ver o autismo é biológico. (p. 128)

Gauderer (1997) classifica o autismo como uma desordem comportamental, acrescentada a uma desordem também emocional, devido a um comprometimento orgânico cerebral e não psicogenético.

Andrade (1992) ressalta que condições pré, peri e pós-natais, que causam disfunções cerebrais, são pensadas como fatores predisponentes ao desenvolvimento de distúrbios globais do desenvolvimento, estando o Transtorno Autista entre um desses distúrbios.

Além dos fatores pré, peri e pós-natais, Leboyer (2005) acrescenta outras doenças orgânicas a que o autismo infantil está ou pode estar associado, tais como as infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias, sendo que a ligação entre elas é que “são suscetíveis de induzir uma disfunção cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central” (p. 60).

Modelo Psicodinâmico

Na corrente psicanalítica, a grande ênfase dada é na psicogênese do autismo, ou seja, compreende esses quadros como o efeito de uma relação patogênica mantida entre mãe e filho. Porém, a psicanálise não culpa as mães, e, sim, as responsabiliza, o que significa fazê-las perguntar-se a respeito da parte que lhe cabe na criação de seus filhos; engajá-las em um movimento de resgate do que não pôde acontecer quando seu filho era ainda um bebê; abrir para seu filho uma nova chance, que ele perderia, caso aceitássemos que a mãe nada tem a ver com tudo isto (K, 2007).

Tustin, em 1972, já relatava ser bastante diversificada a coexistência de fatores predisponentes e ressaltava que crianças com características autísticas sofrem em decorrência de

o desenvolvimento psicológico permanecer estático por ter se tornado profundamente rígido em uma fase muito primitiva ou devido a uma regressão a tal fase.

Há, atualmente, equipes interdisciplinares que visam a trabalhar em somente um eixo todas essas especialidades, sendo este eixo comum a noção de sujeito formulada pela psicanálise. Levin (1996) coloca que

o enodamento do desenvolvimento corporal com a estrutura subjetiva é o campo privilegiado da interdisciplina. Recordamos que o sujeito se constitui e institui; não se desenvolve, mas se estrutura. Em troca, o corpo se constrói e se desenvolve, matura e cresce. A infância transita por esse infável caminho onde o enodamento (*tichè*) entre a constituição subjetiva e o desenvolvimento psicomotor marca a palavra e se apropria de seu corpo. (p. 20)

Portanto, as indagações se deslocariam do orgânico, genético ou psicodinâmico para questionar a posição do sujeito no enodamento do simbólico, do imaginário e do real. Com isso, as crianças, cujo registro do imaginário não se estruturou de modo conveniente, seriam denominadas autistas. Neste caso, a construção da imagem corporal seria essencial para o seu tratamento.

Para Assumpção Jr. (1999), o autismo infantil corresponde a um quadro de extrema complexidade que exige que abordagens multidisciplinares sejam efetivadas visando-se, não somente a questão educacional e da socialização, mas principalmente a questão médica e a tentativa de podermos estabelecer etiologias e quadros clínicos bem definidos, passíveis de prognósticos precisos e abordagens terapêuticas eficazes. (p. 131)

Assim, de acordo com Almeida (2005), diante das diferentes hipóteses e posições teóricas em relação à etiologia do autismo, surgiram indicações terapêuticas calcadas em duas posições

teóricas: a teoria de natureza organicista e a teoria ambientalista. Segundo este autor, a teoria de natureza organicista defende a ideia de que a criança autista possui uma incapacidade inata para o contato afetivo, que poderia estar relacionado a déficits em diferentes níveis de comportamento, afetivo e linguagem, que, por sua vez, poderiam estar ligados a alguma disfunção de natureza bioquímica, genética ou neuropsicológica. Neste caso, o tratamento precisaria ser de origem medicamentosa e comportamental. De acordo com a referida autora, os representantes desta abordagem seriam os teóricos como Michael Rutter, Lorna Wing, Edward M. Ornitz, Edward R. Ritvo e Christian Gauderer.

Já os teóricos ambientalistas/psicodinamicistas, apesar das diferenças em suas postulações teóricas, partem do pressuposto de que o autismo “seria um quadro clínico que se constitui como expressão de um quadro de psicose” (Almeida, 2005, p.65). Para os teóricos desta vertente, por responsabilizarem o ambiente, o ideal para o tratamento do autismo seria a indicação de psicoterapias. Almeida (2005) cita como representantes desta teoria autores que têm como eixo central de suas considerações a psicanálise: Melanie Klein, Margareth Mahler, Frances Tustin, Donald Meltzer, Esther Bick, Géneviève Haag e Bruno Bettelheim.

Em relação à epidemiologia do Transtorno Autista, o primeiro estudo foi realizado por Victor Lotter, em 1966, em Middlesex, um condado ao noroeste de Londres. Neste estudo, foi constatado um índice de prevalência de 4,5 em 10.000 crianças em toda a população de crianças de 8 a 10 anos do local (Klin, 2006). Leboyer (2005) cita a pesquisa de Wing e Gould (1979), que encontraram na população de Londres a prevalência de 4,9 por 10.000, destacando, também, que se pode encontrar o Transtorno Autista em populações e raças diferentes em todas as regiões do mundo.

De acordo com Klin (2006), os estudos mais recentes, realizados nos EUA, acerca da prevalência do autismo relatam um indivíduo com autismo em cada 1000 nascimentos. No Brasil, considerando-se somente a síndrome do autismo, apesar de não haver dados estatísticos, calcula-se que existam, aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pela referida síndrome (Associação Brasileira de Autismo, 1997). Em relação ao gênero, há uma maior incidência em meninos do que em meninas, chegando à razão de 5:1; sendo que em meninas, os casos são considerados mais graves (Salle et al, 2005).

CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA AUTISTA

O comportamento da criança autista pode ser extremamente variado, não seguindo características padronizadas. Holmes (1997) assinala três sintomas primários: falta de responsividade a outras pessoas, prejuízo na comunicação verbal e não-verbal e repertório de atividades e interesses restritos.

A “falta do desenvolvimento da reação antecipatória”¹³, ou seja, o bebê não reagir ou demonstrar pouca reação (sorrir, imitar, aprender gestos etc.) frente ao outro foi notada por Kanner (1943). Bandim, Sougey e Carvalho (1995) acrescentam que esta característica é verificada, principalmente, entre os quatro e cinco meses de idade, sendo que aos oito meses, o bebê pode não revelar ansiedade ou medo diante de pessoas estranhas, ao contrário do esperado para esta faixa etária.

Para Schwartzman (1994), a anormalidade que as crianças autistas possuem na interação social recíproca é uma das características que se destaca, sendo demonstram determinadas ações, tais como: poucas respostas adequadas às tentativas de carinho e aconchego; atitudes de ignorar outras pessoas, quando a criança é mais velha; ausência de contato visual duradouro; dificuldade em fazer amigos; e aparente falta de incômodo com o isolamento e até, talvez, uma preferência por este. Bandim et al (1995) destaca também a ocorrência de alguns comportamentos como não olhar e nem apontar para os objetos; não mostrar as coisas que vê para os seus pais e, também, apresentar pânico, aflição ou agitação a estímulos sensoriais (sons ou ruídos), que anteriormente eram alheios.

¹³ Aspas do autor

Kanner (citado por Amy, 2001) destaca que

há, desde o início, extrema solidão autística que, sempre que possível, despreza, ignora, exclui tudo aquilo que chega do exterior à criança. O contato físico direto, tal movimento ou tal barulho são vividos como uma ameaça de romper sua solidão e ou são tratados “como se não estivessem lá” ou, se não possuem uma duração suficiente, ressentido dolorosamente como uma interferência desoladora. (p. 31-32)

A partir de dois anos, os sintomas vão se tornando mais evidentes, principalmente com os primeiros sinais de atraso na linguagem. Rutter (1967) ressalta que os prejuízos na comunicação e linguagem são, em sua maioria, severos. Em relação a esses prejuízos, Schwartzman (1994) acrescenta que como essas crianças são levadas inicialmente, principalmente, ao médico e ao fonoaudiólogo, devido ao atraso na aquisição da fala, as principais hipóteses para este atraso acabam estando relacionadas aos problemas de audição ou patologia específica da fala.

Schwartzman (1994) também relata que algumas crianças autistas podem permanecer mudas e até mesmo com evidentes comprometimentos na compreensão da linguagem; outras podem adquirir a fala tardiamente e algumas podem ser fluentes e falar muito, porém, em sua maioria, observa-se a utilização de estereótipos verbais e de repetição de frases já escutadas, além de uma compreensão prejudicada, dificultando o entendimento do sentido figurado e das metáforas, por compreender a fala de forma muito literal. Outro aspecto comum é a repetição imediata (ecolalia imediata) e a repetição tardia (ecolalia tardia) de palavras e/ou frases escutadas, assim como, também, a inversão pronominal, em que a criança usa a terceira pessoa do singular ou do seu próprio nome ao se referir à sua própria pessoa.

Para Andrade (1992), quanto mais nova a criança e mais grave for sua deficiência, maior será a incidência de características associadas ao quadro do Transtorno Autista. Dentre essas

características, é possível observar: anormalidades no desenvolvimento de habilidades cognitivas; anormalidades em resposta à excitação (braços batendo em asas, pulos, caretas) e coordenação motora pobre; respostas bizarras aos impulsos sensoriais, como ignorar certas sensações e ter supersensibilidade ou ser fascinado por outras; anormalidades no comer, beber ou dormir; e anormalidades no humor e comportamento automutilante.

Por volta dos três anos de idade, segundo Bandim et al (1995), a capacidade imaginativa da criança autista é pequena ou ausente, sendo que os brinquedos escolhidos não têm sua função levada em consideração, e as brincadeiras tendem a ser mecânicas e repetitivas. O autor ainda destaca o grande interesse da criança por objetos que rodam e o apego exagerado a alguns objetos sem maiores atrativos.

Outras características clínicas comuns a estas crianças, citadas por Schwartzman (1994), são: movimentos repetitivos; reação às alterações no ambiente ou na rotina; falta de criatividade na forma de brincar; repetição de uma mesma atividade durante horas; interesse por assuntos que não fazem parte do repertório de interesses comuns a outras crianças da mesma faixa etária; distúrbios de atenção e concentração; inteligência variável, com a maioria apresentando algum grau de deficiência mental; habilidades motoras em graus variados; respostas inconsistentes à dor e aos estímulos sensitivo-sensoriais, como estímulos auditivos; e atração por certos padrões visuais.

Salle et al (2005) citam em seu trabalho que as crianças autistas também podem apresentar medos, fobias, alterações do sono e da alimentação, ataques de birra e agressão, podendo ocorrer autoagressão, principalmente em crianças que apresentam retardo mental.

Entre quatro e cinco anos, as alterações de linguagem tornam-se mais visíveis. Para Wing (citado por Bandim et al, 1995), cerca de 50% dos autistas eventualmente aprendem a dizer

algumas palavras, porém com uma linguagem “anormal”¹⁴, com o desenvolvimento da ecolalia e o não desenvolvimento do pensamento abstrato diferenciado, ou seja, a não abstração do sentido da palavra, sendo que cada palavra possui apenas um significado. Em relação à linguagem, Bandim et al (1995) relatam que, se a mesma não se desenvolveu até os cinco anos, dificilmente se desenvolverá posteriormente, além de ressaltarem que a comunicação verbal será concreta e a capacidade de abstração comprometida.

Wing (1988), ao considerar as alterações comportamentais, apresentadas em graus variados tanto de tipo quanto de severidade, que podem estar relacionadas com outros prejuízos apresentados pela criança, revela a existência de um *continuum*¹⁵ ou *spectrum*. Esta nova visão fez com que o autismo passasse a ser visto com uma síndrome que comporta subtipos variados, minimizando a visão de um quadro específico.

Esta referência a um *continuum* ou *spectrum* se iniciou com os estudos de Wing e Gould (1979), que identificaram um grupo de crianças com dificuldades e características comuns. Para esses autores, havia uma tríade de prejuízos: interação social, comunicação e imaginação, que se relacionavam de forma dependente. Neste grupo, estava incluso o autismo descrito por Kanner, mas não somente ele.

Segundo Brook e Bowler (1992), o *continuum* autístico está ligado à presença de quadros intermediários, partindo do autismo até alterações menos significativas, sendo a linguagem o aspecto principal. Schwartzman (1993) ressalta que se trata de variações quantitativas de um mesmo conjunto de sinais e sintomas, sendo variável de pessoa para pessoa o grau de comprometimento da tríade clássica (Frith & Happe, 1994).

¹⁴ Aspas do autor

¹⁵ Representa mais do que uma escala do mais severo ao mais leve. (Wing, 1988)

CONCEPÇÃO PSICANALÍTICA DO AUTISMO INFANTIL

Antes de expor a concepção psicanalítica do autismo infantil, neste momento abrimos um pequeno espaço a fim de esclarecer os fatores necessários para que o bebê se constitua sujeito de acordo com a psicanálise, tendo como referência a concepção de Lacan (1901 - 1981)¹⁶.

Para que uma criança possa sobreviver fisicamente e psicologicamente, ela necessita e depende de um outro ser humano que seja responsável e cuidador, sendo que, somente através desta dependência a criança poderá existir e se formar psiquicamente. Jerusalinsky (2002) aponta que o *infans*¹⁷ – originalmente um bebê que não fala e depende de um Outro para contar sua própria história – somente virá a ser humano quando alguém o reconhecer como tal.

Fernandes (2000) ressalta que o conceito de Outro é um conceito Lacaniano, que compreende as coordenadas simbólicas referentes à linguagem, às leis, à cultura, aos valores e desejos presentes no Outro primordial, encontrados na figura de um pai, mãe, avó, instituição, a história familiar atual e de seus antepassados, o universo linguístico ou outro qualquer responsável então pelo advento do sujeito.

Para que um bebê se desenvolva física e psiquicamente, Jerusalinsky (2002) ressalta a importância das relações estabelecidas entre os três registros temporais: a) o registro real, ou seja, a maturação neurofisiológica, períodos relacionados às aquisições do bebê que se tornam impossíveis de serem adquiridas ao passar do tempo, sendo o meio físico facilitador ou não para a obtenção destas aquisições; b) o registro imaginário encontrado frente às relações narcísicas

¹⁶ Médico e psicanalista francês que propôs um retorno a Freud utilizando-se da linguística de Saussure (e posteriormente de Jakobson e Benveniste) e da antropologia estrutural de Lévi-Strauss, tornando-se importante figura do Estruturalismo.

¹⁷ Grifo meu

interpessoais (relação mãe/bebê); e c) o registro simbólico, a presença da lei, que ao instaurar proibições e permissões para o sujeito rompe com sua natureza na qualidade de ser de necessidades somente, estruturando-o psiquicamente, permitindo que ele siga em direção aos seus próprios desejos.

Golse (2004) destaca que o bebê carece do seu corpo, de seu ambiente físico, histórico e social e da sua própria inscrição na história pela filiação materna e paterna, que possibilitará a construção de algo próprio seu, a singularização. Dessa forma, a criança se apropriará da linguagem e do pensamento. Braga (2005) destaca que a criança, para se constituir como sujeito, tem que atravessar as duas operações lógicas de causalidade psíquica mencionada por Lacan (1998) no Seminário 11: a alienação (ligada à função materna) e a separação (ligada à função paterna).

Um bebê já é falado desde antes de seu nascimento e sua história já o antecede antes que ele surja como pessoa física. Segundo Kupfer (2007), a mãe, no exercício da função materna, sustenta para o bebê o lugar de Outro primordial, sendo que, pelo seu desejo, antecipa uma existência subjetiva que ainda não se encontra presente, porém, será instalada por ter sido suposta. É uma aposta, uma antecipação diante de um real, de algo que virá a ser, é a verdadeira suposição dos pais, diante de um bebê que não é, mas que poderá ser a partir do imaginário parental.

Essa função é construída por meio de reconhecimentos recíprocos mãe/bebê em seu cotidiano. Lacan (citado por Kupfer, 2007) descreve esse processo através da metáfora do espelho, a qual, segundo ele, “é o primeiro tempo na constituição de um sujeito, inaugurado pela construção da imagem do corpo a partir do desejo ou do olhar materno” (p.49). É próprio da função materna, por exemplo, sua capacidade de interpretar os grunhidos do bebê, supondo ali a

existência de uma fala, uma palavra, mesmo que ainda incompreensíveis e pré-verbais, estabelecendo assim uma condição comunicante ao bebê, um ser falante que compreende.

Para Mannoni (1983), esta relação dual mãe/bebê que se instaura inicialmente é eminentemente narcísica e ocorre no campo imaginário. Esta etapa é marcada com a identificação do bebê à imagem do outro materno, uma fase de fascinação imaginária e sem saída, a princípio. Neste momento, um terceiro elemento denominado função paterna, pertencente ao campo simbólico, deverá intervir para a continuação do processo de desenvolvimento do sujeito, permitindo a entrada deste na vida.

Dolto (citado por Ledoux, 1990) complementa ao ressaltar que, além do papel fundamental da mãe, a entrada do pai como um terceiro elemento é extremamente necessária para que haja interferência nesta díade (mãe/bebê), barrando a mãe. Assim, a criança não permanecerá presa a um vínculo imaginário incestuoso, alienada à sua mãe, podendo, então, se desprender e se distinguir do seu corpo, diante da presença desta terceira pessoa, inscrevendo a criança na sociedade, enraizando-a numa história e numa filiação. Neste momento, a segunda operação lógica, a separação, também necessária para que o sujeito se constitua acontece pelo encontro com a falta no Outro (Lacan, 1998).

Braga (2005) ressalta que, quando as operações de alienação e separação não podem ser efetivadas, aparecem na clínica crianças com problemas na aquisição da linguagem, na constituição da imagem corporal, no estabelecimento do laço social e, até mesmo, dificuldades nas funções de motricidade. Para ela, “o corpo da criança precisa ser falado pelo outro e precisa haver identificação e separação para se montar” (p. 46).

Assim sendo, diante de uma leitura lacaniana, Folberg e Reck (2002) analisam os três tempos do Édipo, que devem advir para que o sujeito se constitua: 1º) o assujeitamento da criança

à mãe numa relação especular e identificada com o objeto de seu desejo; 2º) aquele em que o pai entra, privando a mãe do objeto fálico e, conseqüentemente, priva a criança do objeto do seu desejo, neste momento, o pai passa a ocupar o lugar de ser objeto do desejo da mãe, deixando claro que a mãe tem outros interesses na vida que não o seu próprio bebê; 3º) momento que assinala a instalação do Ideal de Eu, em que o pai intervém como aquele que detém o falo (o objeto desejado) e a criança se identifica com aquele que tem o falo, aceitando a castração, passando a buscar outra coisa além da mãe.

Após essa breve exposição sobre a constituição do sujeito segundo a psicanálise, a seguir será exposta a concepção psicanalítica em relação ao autismo infantil, uma vez que utilizaremos os referenciais teóricos psicanalíticos na compreensão deste fenômeno e ao longo das discussões envolvendo os dados do presente trabalho. Contudo, é importante destacar que encontraremos diferentes posições de estudiosos e pesquisadores psicanalistas quando se trata de definição e explicação do transtorno autista. Um exemplo importante destas posições variadas são as discordâncias em torno da psicose infantil e do autismo.

Alguns teóricos psicanalistas não diferem o quadro de psicose infantil do quadro de autismo. Zenoni (1991) utiliza indiferentemente os termos psicose e autismo para se referir ao mesmo quadro de transtorno psíquico. Para o autor, o que está presente em ambos os quadros é o Outro excessivo e invasivo, este não oferece espaço (afetivo) na relação com a criança para que o sujeito se manifeste como ser psíquico, não permitindo a constituição do indivíduo em desenvolvimento como um sujeito pensante e afetivo.

Assim, de acordo com Zenoni (1991) e Freire (2002), o autista é um psicótico que possui como trabalho único o dever de barrar o outro, quer seja o Outro Primordial ou não. Sobre isto, Zenoni acrescenta que “aquilo que sofre o pequeno sujeito psicótico não é um bloqueio sobre a

via da humanização, mas muito mais um excesso, (...) da captura do ser vivo na dimensão que o especifica como humano” (p. 106).

Na mesma compreensão teórica de Zenoni, Soler (1999) acredita que o Outro da criança autista é semelhante ao Outro do psicótico. Para a autora, tanto o psicótico quanto o autista encontram-se na posição de ser falado pelo Outro, ou seja, aparecem na fala/linguagem que o Outro apresenta em sua interação. Assim, por ser falado, este indivíduo está assujeitado a esta linguagem e, pode ser considerado um sujeito. Porém, tanto o sujeito psicótico quanto o autista não transformam esse assujeitamento em enunciação, como acontece com a criança com desenvolvimento normal, permanecendo alienado, fixado no Outro Absoluto, não simbolizado.

Entretanto, existem autores que fazem uma distinção entre autistas e psicóticos, neste caso, para os psicóticos o que prevalece é o excesso do Outro e, para os autistas, a falta do Outro. Dentre esses autores, podemos destacar Izaguirre (2001), que defende a não-existência do Outro no autismo, não se constituindo o imaginário e, portanto, não sendo marcado pelo significante. Na mesma compreensão de Izaguirre, Jerusalinsky (1993) propõe a diferença entre psicose de autismo ao destacar que na psicose ocorre a falha na função paterna e no autismo, a falha na função materna. A seguir, destacaremos o que significa a falha da função materna, pois o enfoque deste trabalho recai sobre o autismo.

Como já descrevemos inicialmente, a mãe, ao exercer a função materna, através dos reconhecimentos recíprocos mãe/bebê, antecipa uma existência subjetiva ainda não presente, mas que poderá ser instalada por ter sido suposta. Nesta etapa, é marcada pela verdadeira suposição dos pais, diante de um bebê que não é, mas que poderá vir a ser a partir do imaginário parental, através de uma aposta, de uma antecipação diante de um real.

Porém, Jerusalinsky (2002) ressalta que, quando o desejo do Outro materno não se encontrar em posição de fazer demanda, ele acarretará no não estabelecimento da articulação em relação ao bebê e graves quadros psicóticos ou autísticos poderão se instalar. Além de destacar que se não há erogeinização do corpo de uma criança, ela poderá até adquirir aquisições instrumentais, ou seja, sentar, andar, correr; porém essas aquisições não estarão vinculadas à extensão simbólica, prejudicando a constituição psíquica do sujeito.

Para Kupfer (2007), quando se perde a realimentação dos atos de reconhecimento recíproco da relação mãe/bebê, começando a ocorrer falhas nesse processo, inicia-se também o surgimento dos primeiros traços autistas por volta dos seis meses de idade. Além disso, a autora destaca que um bebê, para fazer uso do seu equipamento, necessita do encontro mãe-bebê, pois somente com este encontro, na presença de quem o construa, este equipamento existirá.

Stefan (1998) coloca o autismo em um tempo anterior ao estágio do espelho, ou seja, não haveria, então, o Outro e sequer o outro (semelhante) no autismo, o que significa que a criança autista não está constituída na e pela linguagem, portanto, está fora do discurso, fora da linguagem.

Em suma, destacamos, neste momento, duas concepções psicanalíticas acerca do autismo infantil. Na primeira concepção, não há diferenciação entre o quadro de psicose infantil e o de autismo, neste caso, o que se apresenta frente ao bebê é o Outro excessivo e invasivo. Neste sentido, quando o Outro da linguagem se configura como o Outro excessivo e invasivo, o bebê não consegue estabelecer uma cadeia de significantes mesmo estando imerso na linguagem, ou seja, mesmo estando em posição de ser falado pelo Outro. Dessa forma, o bebê, ou melhor, a criança autista/psicótica não passa a ser um sujeito de enunciação, permanecendo na posição de assujeitado à linguagem do Outro.

Na segunda concepção psicanalítica acerca do autismo infantil, os teóricos diferenciam a psicose infantil do autismo segundo o excesso ou a falta do Outro, respectivamente. Neste caso, o que está presente no quadro do autismo é a não-existência do Outro, neste sentido, há a falha da função materna, fazendo com que a criança autista não esteja constituída na e pela linguagem, permanecendo fora do discurso, fora da linguagem.

CAPÍTULO II

AUTISMO E EDUCAÇÃO

“Se na Antiguidade grega, as crianças deficientes eram lançadas desde as alturas do monte Taigeto, em nossa civilização ocorre serem igualmente lançadas a um vazio de significância desde as alturas da Ciência”
(Jerusalinsky, 1984, p. 44)

Neste capítulo, inicialmente, será exposto de forma concisa um pouco da história do atendimento educacional às pessoas com qualquer tipo de deficiência, sendo que indivíduos autistas se encontravam incluídos no bojo destas pessoas. Em seguida, será destacada a importância da escola no processo de constituição do sujeito.

Referindo-se ao processo histórico sobre o atendimento educacional ao educando com necessidade educacional especial, Ferraz (2007) constatou que, na Antiguidade, as pessoas que apresentavam alguma deficiência¹⁸ eram consideradas sub-humanas, uma degeneração da raça humana por não corresponder aos padrões estéticos e de exaltação do corpo. Mendes (1995) acrescenta que, entre o século XII a.C. até o século IV da Era Cristã, foi uma época marcada pela

¹⁸ O termo utilizado para referir as pessoas que apresentam limitações mentais, físicas ou sensoriais. (Ferraz, 2007)

exclusão social, caracterizada pelo abandono e eliminação de crianças com qualquer tipo de deficiência física ou mental.

Na Idade Média, século V até o século XV, época marcada pela ênfase na religião, posturas ambíguas acerca da deficiência foram se destacando: por um lado o deficiente representava um escolhido para missões divinas e por outro era visto como fruto de pecados e detentor de culpas, que, por isso, deveria ser castigado. Ferraz (2007) ressalta que, diante dessa dualidade, as atitudes da sociedade frente às pessoas deficientes eram paradoxais, oscilando entre a caridade-proteção e a segregação-eliminação. Ferreira e Guimarães (2003) destacam que os indivíduos epiléticos e psicóticos eram considerados portadores de possessões demoníacas; entretanto, os cegos já eram muitas vezes referenciados como profetas ou videntes.

Em alguns momentos históricos, a anormalidade/deficiência era considerada um fenômeno sobrenatural; em outros períodos, como uma possessão; mais tarde, como uma doença que necessita de cura. Essas mudanças, para Ferraz (2007), ocorrem, pois a normalidade/anormalidade e os processos de exclusão/inclusão são construídos historicamente e vêm se alterando de acordo com as configurações sociais, econômicas, políticas e culturais de cada época. Para Foucault (1999), o sujeito categorizado como diferente se constitui como tal em relação ao discurso ou aos jogos de verdade¹⁹ que lhe são instituídos em cada momento histórico de acordo com as diferentes culturas.

No século XVI, o homem “normal” é considerado o homem normativo, constituído de acordo com as normas determinadas pelos padrões de normalidade que incluía uma minoria com características que se enquadravam na estatística do ser humano médio. Ainda neste período, as

¹⁹ Para Foucault (1999), os jogos de verdade são um conjunto de regras de produção de verdade, referindo-se tanto a um modelo de ciência quanto a uma prática de controle institucional.

visões e posturas acerca da deficiência e da loucura oscilavam entre o sobrenatural e o interesse médico, sendo que as explicações médicas foram se expandindo nas questões referentes à deficiência. Ferraz (2007) destaca que a tese da organicidade, ou seja, a compreensão médica de que a deficiência estava ligada ao déficit orgânico contribuiu para o surgimento de ações de tratamento e ensino ao deficiente; porém, no modo de agir frente a essas pessoas, ainda prevaleciam a segregação, o isolamento associado à precariedade de assistência e ausência do atendimento educacional.

No século XVII, os sujeitos de conduta anormal ficariam isolados da sociedade como forma de controle da ordem social. Para isso ocorrer, foram criados os hospícios, sendo internados os mais diferentes tipos de desajustados: insanos, criminosos, mulheres de conduta extravagante e as diversas pessoas com variados tipos de deficiências (Ferraz, 2007).

A fase da institucionalização, século XVIII até meados do século XIX, foi marcada pela criação de hospitais psiquiátricos e asilos-escola. Para Ferraz (2007), a medicina começa a possuir um poder-saber que, anteriormente, estava ligado à religiosidade, sendo destacados neste momento os mecanismos de adaptação e normalização dos sujeitos diferentes. Em meados do século XIX, a idiotia²⁰, segundo Pessotti (1999), era concebida como entidade fisiológica e psíquica, recebendo diferentes graus, o que auxiliava sua classificação.

Foucault (1972) destaca que os sujeitos considerados insanos eram institucionalizados em leprosários, depois em asilos ou hospitais gerais e, no final do século XIX, em instituições especializadas com projetos educativos de reabilitação ou reeducação. Assim sendo, segundo

²⁰ Na época, idiota era a categoria que servia para abrigar toda sorte de deficiências mentais. Segundo Pessotti (1999), Pinel, em 1809, define idiotismo como “carência ou insuficiência intelectual” (p.57).

Mendes (1995), a pessoa com deficiência, apesar de ser vista como alguém com direitos e possibilidades educativas, era segregada socialmente, vivendo, então, em instituições.

Segundo Dechichi (2001), o final do século XIX foi uma época em que se buscou a redução da segregação da pessoa com deficiência, enfatizando a inserção dessas pessoas em escolas especiais. Para Coutinho e Aversa (2005), “as práticas antimanicomiais têm como objetivo não somente a humanização das relações entre sujeitos, sociedade e instituições, mas também a construção de um outro lugar social para a loucura” (p.36).

Mendes (1995) e Dechichi (2001) ressaltam que a década de 70 foi marcada pelo movimento mundial de integração social das pessoas deficientes, tendo como objetivo integrar esses indivíduos em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal. Segundo Coutinho e Aversa (2005), os movimentos de inclusão escolar surgem como uma extensão do movimento antimanicomial que, “se para os adultos representou a queda dos muros dos hospitais e o esforço de circulação social, para as crianças representou a possibilidade da escolarização regular” (p. 36).

IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

“A figura da escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social”
(Jerusalinsky, 1997, p. 91)

A luta pela inserção escolar de crianças e jovens deficientes, dentro do modelo da Inclusão Escolar, vem desencadeando importantes discussões sobre a qualidade de ensino oferecida em nossas escolas, não só para eles, mas para todos os alunos. Dechichi (2001) ressalta que, para os defensores do modelo de escola inclusiva, o sistema educacional estruturado, quando se preocupa com as necessidades de todos os alunos, dispensa a necessidade de separar o processo educacional em ensino especial e ensino comum, pois, neste modelo, a escola comum encontrar-se-á preparada para atender a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Em relação aos objetivos da educação inclusiva, além da conquista da autonomia moral e intelectual, Mantoan (1997) destaca a valorização de papéis sociais, que pressupõem a igualdade de valor entre as pessoas, independentemente das características ou diferenças, físicas ou mentais, que possam apresentar. Neste contexto, a educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais é vista como algo mais do que a simples oportunidade de participação

deste indivíduo no meio produtivo normal, pois passa a enfatizar tanto o desenvolvimento das habilidades e talentos pessoais, como dos papéis sociais.

Em relação às funções da instituição social denominada escola, Dechichi (2001) destaca como principal função da referida instituição permitir o acesso sistematizado dos indivíduos aos conhecimentos teóricos e práticos construídos e acumulados pelos homens ao longo de sua história, sendo estes conhecimentos selecionados e legitimados por cada sociedade. Segundo Martin-Baró (1992), a escola, como um dos principais agentes socializadores, é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas também pela transmissão de valores de uma cultura entre gerações.

Abrantes (1997) acrescenta que a escola, além de transmitir esses conhecimentos legitimados pela sociedade, tem a autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla. Segundo este autor, somente quando o espaço escolar passar a ser um espaço de diálogo entre seus integrantes, permitindo um processo de contato com o conhecimento construído historicamente pelas relações simétricas entre seus membros, a escola poderá contribuir efetivamente e em sua plenitude para o desenvolvimento do indivíduo.

Portanto, o papel da escola não se restringe ao fornecimento de informações acadêmicas, vinculadas aos conhecimentos científicos, históricos e culturais acumulados pela sociedade através da história, ela também deve desempenhar o papel de formadora do cidadão pensante, sendo essencial para que isto ocorra que o contexto escolar permita o surgimento de novas ideias, um espaço para debate e reflexão entre todos os participantes do processo escolar de ensino e aprendizagem.

Depois do ambiente familiar, de acordo com Dechichi (2001), a escola é, provavelmente, quando considerada como um espaço de interações, um dos ambientes sociais mais importantes

em que a criança será inserida. É o local no qual irá conviver com novos papéis sociais e estabelecerá novos vínculos afetivos; conhecerá os valores éticos e morais; aprenderá a lidar com regras e compromissos, compreendendo seus direitos e deveres; além de conviver com as diferenças e as igualdades, aprendendo a ter respeito pelo próximo.

Kostiuk (1991) comenta que pesquisas têm revelado “a dependência do ensino a respeito do desenvolvimento psico-intelectual do aluno, dando um conteúdo novo à ideia de que o ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento” (p.55). Neste sentido, o espaço escolar pode contribuir favoravelmente para o processo de desenvolvimento infantil a partir do momento em que novas interações sociais vão se estabelecendo e envolvendo a criança. Smolka (1989) acrescenta que as interações, incluindo, neste caso, a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento.

Antes mesmo do direito à escolarização, para Dechichi (2001), as pessoas com necessidades educacionais especiais têm um direito político, humano e democrático que envolve sua inserção em seus contextos sociais como indivíduos participativos e produtivos. Seguindo esse pensamento, para nós, as crianças autistas não podem ser privadas de seu direito de usufruir de todas as vantagens que a escola tem a oferecer, vista como o agente social que mais poderá contribuir na preparação dessas crianças para uma inserção social plena e verdadeira.

Após essa breve descrição histórica acerca do atendimento educacional das pessoas com qualquer tipo de deficiência e a importância da escola para a constituição do sujeito, a seguir serão abordados vários aspectos relacionados ao atendimento educacional escolar referente ao indivíduo autista. Destacaremos, primeiramente, alguns dos objetivos deste atendimento, de acordo com autores como Rivière (1995) e Schwartzman (1994), descrevendo critérios que podem facilitar a promoção da educação deste educando.

Em seguida, considerando a influência atual da análise comportamental do desenvolvimento humano na elaboração das propostas e métodos educacionais disponíveis para o atendimento das pessoas autistas, estaremos destacando aspectos significativos do processo educacional destes indivíduos e a referida abordagem. Posteriormente, serão expostos alguns dos elementos importantes da relação estabelecida entre o processo educacional da criança ou jovem autista e a psicanálise, uma vez ser este o referencial teórico conceitual escolhido para a compreensão do fenômeno autista para o presente trabalho.

ASPECTOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO AUTISTA

Rivière (1995) destacou que existe um consenso entre os pesquisadores de que a educação é o tratamento²¹ mais eficaz para o autismo. Para este autor, quando o objetivo é obter alternativas educacionais para as crianças autistas dois pontos devem ser lembrados: a *diversidade* e a *personalização*. Em relação a estes pontos, aquele autor define como *diversidade* a não homogeneização do processo de ensino-aprendizagem, criticando os modelos pouco individualizados para essas crianças, pois não atenderão às suas necessidades e, como *personalização* a construção de estratégias educacionais diante de cada caso em específico devido às diferentes características encontradas nos quadros das referidas crianças.

Segundo Schwartzman (1994) e Rivière (1995), o processo educacional do aluno autista deve ter como objetivo desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer seu bem-estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas.

Para esses autores, alguns objetivos na educação do aluno autista são extremamente importantes. Rivière (1995) aponta que os objetivos que ocupam lugar de destaque e relevância neste processo estão relacionados ao desenvolvimento social e comunicativo da pessoa, assim como, também, com a diminuição das estereotipias e rituais. Em relação às estereotipias e rituais, este autor destaca ser necessário que o professor esteja atento às condições antecedentes e consequentes em que tais condutas ocorrem. Além disso, para ele, o desenvolvimento cognitivo varia de acordo com os níveis cognitivos da própria criança, sendo que a todo o momento o

²¹ Palavra utilizada por Rivière (1995)

processo educacional visa a “proporcionar significados e recursos funcionais de solução de problemas às pessoas autistas” (p. 290).

A educação direcionada às crianças autistas, principalmente em idades pré-escolares, segundo Olley (1994, citado por Rivière, 2004), deve ser individualizada, além de envolver várias horas por dia, devendo chegar a 40 horas semanais. Entretanto, pesquisas como a de Koegel e Koegel (1995, citado por Rivière, 2004) apontam que as oportunidades de relação social da criança autista com seus pares possibilitam o desenvolvimento de suas competências sociais.

Em relação ao professor, Rivière (1995) ressalta alguns critérios a respeito dos quais o educador deve estar atento visando a facilitar a promoção da educação dessas crianças, como estimular a atenção das crianças autistas aos aspectos relevantes e inibir os aspectos irrelevantes da tarefa; oferecer as instruções claras, precisas e adequadas à tarefa; instruir a criança somente ao obter a sua atenção; empregar auxílios para promover as condutas infantis que quer ensinar, sendo importante a retirada destes quando não forem mais necessários, para que a criança não se torne dependente destes auxílios; estar atento às condutas de cada criança com a finalidade de descobrir o que a motiva, para então utilizar este aspecto na promoção da aprendizagem.

Bosa (2006) ressalta a importância de os professores utilizarem perguntas simples, concisas e o menos ambíguas possíveis ao se dirigir ao aluno autista, recomendando que os educadores evitem a utilização de metáforas ou explicações detalhadas sobre as mesmas na presença deste educando. Tal fato certamente se relaciona à compreensão prejudicada da linguagem por estas crianças que, conforme Schwartzman (1994), dificulta o entendimento do sentido figurado e das metáforas, por compreender a fala de forma muito literal.

EDUCAÇÃO DO ALUNO AUTISTA E A ABORDAGEM COMPORTAMENTAL

Em relação à estruturação do tratamento educacional e comportamental para a criança autista, Rutter (citado por Bandim et al, 1995) aponta que o mesmo deve seguir quatro princípios: a) a estimulação de um desenvolvimento normal; b) a redução da rigidez e das estereotipias que caracterizam o funcionamento psicomotor dessa criança; c) a eliminação de comportamentos mal adaptados não específicos; e d) a diminuição do sofrimento familiar.

A respeito das condições do ambiente educacional para se trabalhar com a criança autista, Rivière (1995) ressalta que várias pesquisas, tais como as de Schopler, Brehm, Kinsbourne e Reicher (1971), Rutter e Bartak (1973) e Olley (1987), comprovaram que os ambientes educacionais estruturados trazem vantagens ao aprendizado dessas crianças, facilitando o alcance de seus objetivos. Para que o ambiente seja estruturado, o autor destaca a necessidade de ele ser relativamente simples, preciso e consistente em sua resposta às condutas do aluno, sejam elas funcionais ou alteradas, em que a atitude do educador deve ser sempre orientadora.

Powers (1992, citado por Rivière, 2004) ressalta cinco componentes relevantes dos métodos educacionais para crianças autistas

serem estruturados e baseados nos conhecimentos desenvolvidos pelas modificações de conduta; serem evolutivos e adaptados às características pessoais dos alunos; serem funcionais e com uma definição explícita de sistemas para a generalização; envolverem a família e a comunidade e ser intensivos e precoces. (p.251)

Entre os métodos educacionais fundamentados na abordagem comportamental e utilizados na educação das crianças autistas, destacam-se, atualmente, os métodos TEACCH e

ABA. Considerando a importância desses métodos entre aqueles fundamentados nesta abordagem e sua significativa utilização no Brasil, entendemos ser interessante apontar suas características principais.

O método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) ou, no Brasil, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, foi o resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, desde 1966, nos EUA, tendo como coordenador Eric Schopler²².

De acordo com Mesibov e Shea (1996), os objetivos educacionais do TEACCH são: a) ensinar ao aluno que o seu ambiente tem (ou faz) sentido, fazendo com que ele perceba que existem padrões, podendo, então, identificá-los e segui-los com ou sem um professor ou adulto por perto; b) ensinar o aluno o conceito de causa e efeito, possibilitando a execução de trabalho produtivo, favorecendo o convívio em comunidade e desenvolvendo possíveis maneiras de o aluno cuidar de si mesmo; c) ensinar a comunicação e refinar a habilidade de comunicar-se se esta estiver presente; e d) desenvolver habilidades úteis para a vida adulta, visando, principalmente, à obtenção máxima de independência no futuro.

Já o método ABA (Applied Behavior Analysis) ou, no Brasil, Análise do Comportamento Aplicada, segundo Simpson (2001), se constitui em um essencial método educacional para a criança autista, reconhecido e validado cientificamente. O ABA utiliza as informações retiradas de uma acurada interpretação da interação entre as variáveis antecedentes e consequentes de um

²² Eric Schopler (1927-2006) criador do Programa TEACCH, professor de psicologia e diretor desse programa da Universidade da Carolina do Norte até 1994.

comportamento da pessoa autista para sistematicamente designar um plano de aprendizado e um programa de mudança de comportamento (A & T, 1999; S-A & M, 1977).

Algumas características do ABA são destacadas por Lear (2004), entre elas: sessões normalmente individuais (um-para-um); período integral de atendimento (30 a 40 horas semanais), principalmente em situações de intervenções precoces; utilização de premiação diante de comportamentos desejados; a não utilização de punições para a criança; particularização do currículo de cada aluno; organização de currículo amplo que atenda a diversas habilidades, tais como acadêmicas, linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar; e importância à contribuição e participação da família no desenvolvimento do programa. Lear (2004) destaca que o objetivo do ensino no programa ABA é que o aprendizado adquirido possa ser generalizado para diversas situações e ambientes nos quais a criança vive.

EDUCAÇÃO DO ALUNO AUTISTA E A PSICANÁLISE

Neste momento, achamos imprescindível esclarecer brevemente como o encontro entre psicanálise e educação foi se construindo ao longo dos tempos, pois sabemos que relacionar psicanálise e educação já trouxe várias discussões, polêmicas e criações de obras, tais como: “*Freud antipedagogo*”, de Millot em 1987; “*Educação impossível*”, de Mannoni em 1988; e “*Freud e a Educação – o mestre do impossível*”, de Kupfer em 2000.

Ao se fazer referência a uma educação psicanaliticamente orientada como capaz de contribuir para o progresso da humanidade, em sua obra “*Mal-estar na civilização*” (1930), Freud já afirma a impossibilidade de uma educação de cunho humanista se basear na psicanálise, pois “somos constituídos por uma falta que nos funda, mas nos condena à insatisfação estrutural e à infelicidade” (Kupfer, 2007, p.14). Portanto, uma educação analítica que visa como objetivo à busca da profilaxia da neurose é impraticável já que não se pode evitar e nem escapa das neuroses, pois ela é o que funda a nossa subjetivação.

Segundo Kupfer (2007), a educação é a mola propulsora do humanismo, entendendo dessa forma, Freud, ao concluir que não há progresso possível, acabou por afastar-se do humanismo e, conseqüentemente, deixa também de existir o espaço para o ideal educativo. O ideal educativo da época, seguindo o modelo o humanismo, pressupõe que o homem precisa ser moldado pelo educador preparado para esta tarefa.

Entretanto, Lajonquière (1999), ao criticar as formulações de Millot, ressalta ser mesmo impossível uma pedagogia analítica, porém, destaca ser de suma importância não confundir pedagogia com educação. Para este autor, a aproximação entre a psicanálise e a educação deve

ser realizada distante da pedagogia, sendo considerada um “saber positivo sobre como ajustar *meios* de ação a *fins* existenciais estabelecidos *a priori*” (Lajonquière, 1999, p. 29).

Faz-se necessário, neste momento, desenvolver a ideia de uma educação psicanaliticamente orientada, esclarecendo o que chamamos de pedagogia e de educação, pois a psicanálise não se propõe a trabalhar com as concepções da pedagogia, fazendo críticas ao processo normatizador e de adequação do sujeito; porém, busca aproximação com a educação ao apresentar uma postura do professor frente ao Outro, em que este pode ter um espaço de construção do sujeito do desejo.

Petri (2003) define a pedagogia como a ciência que se preocupa em procurar e formular os melhores métodos para garantir uma boa aprendizagem, que considera o ser humano como um indivíduo, no sentido de um ser uno, indivisível, e procura fornecer elementos para uma melhor adequação às exigências sociais e para o desenvolvimento, o mais harmônico possível, das capacidades intelectuais. (p. 26)

Para Lajonquière (1999), de acordo com essa pedagogia hegemônica, o lugar que ocupa a criança é um lugar de objeto deste discurso, onde o desejo que possibilita a sustentação de acreditar na chegada a um ideal definido *a priori* é o desejo de não ter desejo, ou seja, de não haver falta. Neste caso, a posição do educador, segundo Petri (2003), é aquele que a tudo responde, que tudo sabe, não oportunizando espaços para propiciar o surgimento do desejo, que poderia aparecer entre as brechas, através da falta, do próprio questionamento da criança do que querem dela.

Em contrapartida, para Petri (2003), a educação seria “uma filiação simbólica, efeito da produção de um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas

simbólicas advindas do passado. Educação como a possibilidade de a criança vir no futuro a usufruir como um adulto do desejo que nos humaniza” (p. 29).

Portanto, a educação na leitura psicanalítica considera a criança um sujeito, mesmo que este sujeito ainda esteja em construção, ali se faz presente como uma aposta, o que sustenta o espaço para que o desejo possa se constituir. Para Petri (2003), a educação está ligada diretamente à construção do sujeito do desejo desde “a suposição de sujeito da mãe que ouve o grito do bebê e escuta um ‘tenho fome’, ‘quero colo’, até a do professor quando dá vazão à palavra da criança, em vez de seguir rigidamente uma técnica” (p. 31).

Para Lajonquière (1997), o ato educativo é toda ação de um adulto voltada para uma criança “com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro” (p. 30).

Algumas concepções com o passar do tempo vêm se modificando, tornando possível pensar na aproximação da psicanálise e educação. Kupfer (2007) assinala que, desde 1995, com o convênio realizado entre a Escola Brasileira de Psicanálise e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, estudos e atividades interligando psicanálise e educação aumentaram, sendo aberto um novo caminho para essas discussões.

Em relação à concepção sobre o que é educar, tendo como base a abordagem psicanalítica, Kupfer (2007) ressalta que a psicanálise e o discurso social possuem uma articulação, pois, de acordo com Lacan (citado por Fleig, 1993) o inconsciente é o social e se o sujeito surge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social torna-se necessário incluir a escuta do discurso social em qualquer instância ou ação que vise ao sujeito. Além disso, Lacan (citado por Kupfer, 2007) pontua que é pelo discurso que ocorre uma ligação do falante ao Outro de um modo estrutural, assim sendo, discurso é o que faz laço social. Nesta perspectiva,

para Kupfer (2007), educar “torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de se dirigir ao outro fazendo com isso laço social” (p.35).

Neste sentido, é importante ressaltar que palavra, para Lacan (citado por Di Ciaccia, 1997), está além da simples comunicação, pois é ela que humaniza o homem e que constitui o sujeito, passando pelo Outro, que dá sentido à mensagem. Assim sendo, cada um com sua especificidade, pais, educadores e analistas podem ocupar um lugar nesta função do Outro, que é a constituição do sujeito pela palavra. Para Kupfer (2007), a linguagem “não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando o nomeia” (p.37).

Em relação à educação atual, Kupfer (2007) ressalta que os psicanalistas a criticam e a problematizam devido ao fato de ela conceber lugar à produção de formações imaginárias que estão vinculadas ao nosso tempo, como a proliferação das imagens, a exposição frente às crianças dos objetos a serem consumidos, a “naturalização do mundo”²³, fazendo pensar na existência de um mundo natural que aceitaríamos e concordaríamos diretamente, sem mediação pelo simbólico. Neste sentido, a proposta da psicanálise é recuperar os dispositivos simbólicos da educação, além de provocar a ampliação da visão contemporânea de uma criança para que assim possa surgir um sujeito do desejo.

Após a breve introdução realizada acerca da aproximação entre a psicanálise e a educação, além do esclarecimento da diferença existente entre a pedagogia e a educação para melhor entendermos o significado de uma educação psicanaliticamente orientada, a seguir, será exposto como aconteceu o encontro da psicanálise com a educação do aluno autista, destacando, posteriormente, três propostas de trabalho que envolvem a educação dessas crianças: o trabalho

²³ Aspas da autora

desenvolvido na Escola Experimental de Bonneuil, o trabalho reeducativo em “Le Courtil” e a “Educação Terapêutica”, realizada na Pré-escola Terapêutica “Lugar de Vida”.

Freud (citado por Kupfer, 1999), já em 1925, ao pensar nas crianças cuja educação falhou, ou seja, cuja constituição subjetiva não se realizou por diversos motivos, sugere a criação de outros meios para tratar dessas crianças e adolescentes, sendo esses meios de natureza educativa ou reeducativa – daí a ideia de uma pós-educação – tendo, porém, o mesmo objetivo de uma análise. Entre essas crianças, encontram-se as crianças que têm problemas globais de desenvolvimento.

Historicamente, o primeiro registro de atendimento educacional a uma criança psicótica data de 1800, com o tratamento de Victor de l’Aveyron, pelo médico-pedagogo Jean Itard, discípulo do médico Pinel. Kupfer (2007) assinala que esta primeira proposta de tratamento teve caráter educativo, em que o tratamento moral proposto focava as faculdades mentais e não os aspectos físicos ou biológicos, ou seja, o objetivo principal era educar Victor, uma criança considerada idiota²⁴, para que ele se humanizasse.

De acordo com Kupfer (2007), diante do fracasso de Itard em humanizar²⁵ Victor, o adestramento ocupou o lugar no ramo da psiquiatria educativa no século XIX, época em que os métodos educativos para crianças autistas começaram a se destacar. A autora aponta que os objetivos primordiais do ensino da pessoa autista, naquela época, restringiam-se ao: aprender a atravessar a rua, escovar os dentes e ir ao banheiro sem incomodar os adultos; destacando-se as recomendações aos educadores para que não falassem com estas crianças, pois isso as perturbaria.

²⁴ Na época, idiota era a categoria que servia para abrigar toda sorte de deficiências mentais. Segundo Pessotti (1999), Pinel, em 1809, define idiotismo como “carência ou insuficiência intelectual” (p.57).

²⁵ Palavra utilizada por Kupfer (2007)

Ainda no século XIX, algumas tentativas de recuperar a ênfase no tratamento voltado para humanização das crianças deficientes foram realizadas. Kupfer (2007) ressalta a existência de registros de formação de ateliês e oficinas de trabalho com atividades musicais e passeios, cujo propósito principal era a suposição de que esses indivíduos deficientes eram seres humanos. Essas práticas juntamente com a psicanálise do início do século XX resultaram em propostas de tratamento psicanalítico para crianças psicóticas no início da década de 1930.

A partir desta época, houve a formulação de várias propostas de tratamentos, envolvendo o aspecto educacional das crianças com transtornos graves do desenvolvimento, incluindo crianças psicóticas e autistas. Dentre essas propostas, podemos citar a Escola Experimental de Bonneuil, instituição francesa fundada em 1969 por Maud Mannoni; a instituição belga Le Courtil; e a Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, instituição inicialmente vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo desde 1991 que hoje possui sede própria.

Escola Experimental de Bonneuil

A Escola Experimental de Bonneuil, instituição francesa fundada em 1969 por Maud Mannoni, em Bonneuilsur-Marne, França, abriga crianças e adolescentes em dificuldade, que, segundo Geoffroy (2004), podem ser distribuídos em três grupos: os “psicóticos”²⁶, em que crianças e adolescentes autistas também são incluídos; os “debiles”, crianças e adolescentes mentalmente deficientes; e os “neuróticos”, crianças e adolescentes que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou acentuados distúrbios de comportamento.

²⁶ Aspas da autora

Bonneuil segue princípios psicanalíticos, (pós-)estruturalistas e antipsiquiátricos e, de acordo com Geoffroy (2004), considera

o sujeito ao mesmo tempo como sendo formado pela sociedade e como um sujeito que vivencia a vida subjetivamente. Dessa forma, os conceitos psicanalíticos não são somente utilizados para a compreensão das relações interpessoais, mas também para a compreensão de estruturas institucionais. (p.27)

É importante ressaltar que são realizadas avaliações, sendo formuladas categorias diagnósticas na chegada das crianças e dos adolescentes. Estas categorias são necessárias para estabelecer um equilíbrio entre os três grupos atendidos em Bonneuil para que não haja predomínio de determinados sintomas. Entretanto, como destaca Geoffroy (2004), esses diagnósticos não são referências no dia a dia da instituição, pois, dessa forma, é oferecido às crianças e aos adolescentes um espaço sem influências tanto do diagnóstico quanto de outros preconceitos, para construção das relações com o outro. Além disso, acredita-se também que eles possam aprender pelas formas de comportamento e projetos de outros.

A tentativa realizada em Bonneuil é oferecer às crianças e aos adolescentes ali recebidos oportunidades para vivenciarem ou recuperarem processos de simbolização, pois a grande maioria desses indivíduos teve ou tem dificuldades para simbolizar experiências de perda e, conseqüentemente, de se constituírem como sujeitos desejantes. Neste caso, Geoffroy (2004) ressalta ser imprescindível que os adultos não se coloquem, não demandem, não desejem no lugar destas crianças e destes adolescentes.

Para a entrada da criança no simbólico, é necessário ocorrer a alternância entre presença e ausência. Freud (1920) descreve esse momento no jogo do *fort-da*, que simboliza o domínio

sobre a presença e a ausência da mãe, expresso no lançar e puxar o carretel. Neste sentido, Mannoni (1988) privilegia a alternância em Bonneuil, portanto,

em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros. (...) Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer. (p. 81)

As propostas de atividades oferecidas nesta instituição procuram sempre estabelecer a alternância entre presença e ausência, existindo dois modos de se trabalhar: as atividades dentro da própria instituição (ateliês diversos, atividades ligadas ao funcionamento da instituição) e fora da mesma (nos alojamentos noturnos, nas famílias acolhedoras, nos lugares de trabalho para os adolescentes). Geoffroy (2004) destaca que “sendo uma instituição, Bonneuil se coloca à disposição, por um lado, como um lugar de recolhimento protegido, mas, por outro, não se cansa de referir que Bonneuil não é tudo, que há um fora da instituição” (p.35).

Instituição belga Le Courtil

A instituição belga Le Courtil está voltada para o atendimento de crianças psicóticas e neuróticas graves. Segundo Di Ciaccia (2005), o trabalho realizado por esta instituição considera a ‘prática entre vários’, em que todos os profissionais devem se colocar frente à criança sem apresentar sua especialidade, partindo de sua própria posição subjetiva, abastecido de um desejo de encontro. Neste sentido, Silva (2006) apresenta o seguinte exemplo

naquela ocasião eu me apresentei perante ele como uma estrangeira, recém-chegada à Bélgica, cheia de dificuldades com o francês. De repente, Dan pôde deslocar-se para uma posição

totalmente inusitada: a de professor! Corrige meus erros, procura sinônimos para as palavras que eu não conheço, começa a digitar seus romances para que eu leia, porque tenho muita dificuldade em entender sua letra (...) Ao me apresentar como um ser faltante, barrado, criou-se um espaço privilegiado entre nós em referência à língua francesa, essa sim o tesouro dos significantes. Dan pôde colocar-se como mediador entre mim e esse tesouro. (p. 421)

Diante do trabalho realizado em “Le Courtil”²⁷, Vanderveken (1993), citado por Kupfer (1999), afirma que o alvo da análise e do trabalho reeducativo nesta instituição é direcionado para o sujeito na sua relação com o real. No caso da análise, trata-se de refazer sua relação simbólica com o real, ao ser levado a tocar o real pelo simbólico; no caso da reeducação, trata-se de criar essa relação, ou de criar a borda onde ela não se fez, fornecendo-lhe instrumentos – alfabetização, música, escola – com os quais possa vir a criar defesas parciais. Para ambas, é o ato analítico, em última instância, que pode fazê-lo, e os atos educativos ou intervenções dentro do contínuo educativo-analítico contribuem para preparar o seu advento. (p. 22)

O trabalho realizado em Le Courtil propõe provocar uma separação, uma alternância. Neste caso, Silva (2006) destaca que cada dupla de adultos fica somente um dia por semana com cada grupo de crianças e adolescentes, no intuito de oferecer possibilidades para o surgimento do desejo da própria criança. Silva (2006) ainda ressalta que

se para a Psicanálise a questão da psicose relaciona-se com o Outro, invasivo, onipresente e onisciente nada mais coerente do que uma montagem institucional onde a alternância seja a tônica. Alternância de sujeitos, de desejos, de encontros. Deslocamento. A multiplicidade de discursos protege as crianças e adolescentes de serem capturados pelo gozo totalitário. A alternância tem efeito de corte de gozo. (p. 422)

²⁷ “Le Courtil” é uma instituição belga voltada para o atendimento de crianças psicóticas e neuróticas graves. (Kupfer, 1999)

Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida

Além da Escola Experimental de Bonneuil e de Le Courtil citadas anteriormente, há no Brasil uma prática inspirada pela clínica dos transtornos graves do desenvolvimento denominada de “Educação Terapêutica”²⁸, realizada na Pré-escola Terapêutica “Lugar de Vida”²⁹.

Educação Terapêutica é o campo teórico que sustenta as práticas clínico-teórico-educacionais no Lugar de Vida. Kupfer (2007) esclarece que, inicialmente, a psicanálise clássica orientava esta clínica; porém, com a prática, observou-se a necessidade de introduzir o institucional como ferramenta terapêutica, seguido pela introdução das atividades educacionais, passando a entender toda a montagem em sua dimensão clínica, institucional e educacional.

A Educação Terapêutica possui três eixos de trabalho, que produzem alguns efeitos de tratamento desejados ao serem acionados em conjunto. A seguir, serão expostos os três eixos de trabalho desta clínica.

O primeiro eixo é a “*Inclusão Escolar*”, porém Kupfer (2007) deixa claro que a inclusão da forma como é vista pela Educação Terapêutica não está vinculada à regra que vem sendo imposta pelas políticas inclusivas. Frente a essa discussão, existem autores como Jerusalinsky (1997) que defendem a existência de escolas próprias para psicóticos. Este autor afirma que ensinar uma criança para quem não se instalou a curiosidade é um trabalho delicado que exigiria um professor especializado, sendo difícil o aprendizado em uma escola comum.

Entretanto, Jerusalinsky (1997) destaca o significado da escola para essas crianças

²⁸ Termo criado por Kupfer a partir do trabalho que se realiza no “Lugar de Vida”

²⁹ “A Pré-escola Terapêutica ‘Lugar de Vida’ é uma instituição para o tratamento e a escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento – psicoses, autismo e outros quadros graves” (Kupfer, 1999, p.22)

a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. (p. 91)

E Jerusalinky continua (1997)

porque escola é coisa de criança, no final das contas se esses meninos e meninas têm problemas, mas estão na escola, seus atos viram artes. Se gritam demais, se se aproximam demais, pulam demais, comem demais, põem a mão onde não devem, são simplesmente meninos e meninas, seguramente o são porque vão a escola. Quem sai do manicômio não tem esse benefício na leitura social. (p. 91)

Assim sendo, a ida à escola, na proposta da Educação Terapêutica, vai além de atender a um mandamento da política inclusiva. Ir à escola para as crianças psicóticas e autistas tem valor terapêutico, pela possibilidade de a escola contribuir na reordenação da estruturação perdida do sujeito. Isto posto, Kupfer (2007) assinala que a proposta inicial da Educação Terapêutica para a criança com transtorno graves é um lugar na escola, regular ou especial.

O segundo eixo de trabalho da Educação Terapêutica é o “*Campo Institucional*”, onde a própria montagem institucional deve funcionar como ferramenta terapêutica. O Lugar de Vida aposta na criação do ponto final, da pausa no enunciado, para fazer emergir o sentido, que não pôde advir por causa da “falta da falta”. Portanto, a aposta é no surgimento do sujeito a partir do funcionamento da máquina da linguagem, ligada ao Outro institucional. Kupfer (2007) acrescenta

apostamos na possibilidade de a criança que habita mal a linguagem – ou melhor, que a habita de modo idiossincrático, não participante do pacto simbólico, não participante dos códigos da cultura, eleitora de modos de gozo não socializados – aprender um pouco mais sobre os modos

instituídos de gozo, atravessando, mergulhando cotidianamente em uma instituição que está estruturada como uma linguagem. (p. 93)

Para Kupfer (2007), a dimensão institucional, desenvolvida em grupo e orientada pela psicanálise, propõe, como auxílio ao tratamento, a inserção na cultura e a busca de produção do laço social das crianças psicóticas e autistas, utilizando-se de atividades como ateliês, passeios e atividades escolares propriamente ditas.

O terceiro eixo é o “*Escolar Propriamente Dito*”, que difere do primeiro por não estar ligado diretamente aos efeitos do discurso social, do laço social. Neste último eixo, o trabalho está relacionado à organização cognitiva como uma maneira de dispor para a criança um reordenamento de sua posição frente ao simbólico ou no interior do simbólico, fornecendo instrumentos como a leitura e a escrita de acordo com suas possibilidades subjetivas e cognitivas.

Em relação à posição do educador em seu trabalho com as crianças em geral, Petri (2003) destaca que esta posição seria a de sustentar o sujeito na autenticação de uma cadeia de significantes, colocando-se à disposição para a identificação, tendo como direção a estruturação do eu. Porém, quando se trata de crianças psicóticas e autistas, onde deveria haver um sujeito, haverá um objeto, que retirará analista e educador do seu lugar. Dessa forma, analista e educador terão que mudar o modo de articular seu saber-fazer, por não haver um sujeito a ser decifrado no campo simbólico, mas justamente o contrário, eles haverão que auxiliar a criança a se inscrever neste mesmo universo simbólico/fantasmático.

Para Colette Soler (1994)

quando a criança que se apresenta é aquela a quem chamei de ‘criança-objeto’, cabe ao analista estabelecer a operação do significante. Em outras palavras, engendrar, ali onde faltava, um efeito-sujeito que tem o alcance de uma defesa contra o real. Poderíamos chamar

isso de Psicanálise invertida no sentido positivo do termo, pois é uma operação que vai do Real em direção ao Simbólico e que cria as condições da falta para ser, ao passo que no discurso analítico, como o entendemos, a operação é inversa, visando a uma travessia do Simbólico em direção ao Real, para um levantamento ao menos parcial das defesas. (p. 11)

Portanto, para Colette Soler (1994), neste caso em que não há presença do sujeito, diz ser necessário fazer com que se instale o simbólico, provocando o surgimento do sujeito, antes de sua desconstrução analítica do campo fantasmático.

Para tanto, o trabalho do educador, neste caso, segundo Di Ciaccia (1997) trata-se do trabalho de terapia de apoio que não é da ordem da análise, pois oferece a possibilidade à criança de se servir da identificação para se defender do gozo [...] Trata-se de fazer a criança entrar na ordem significante (é este o trabalho preliminar que se faz com a criança psicótica), fazê-la entrar na identificação ao menos deste par que, em geral, a criança faz com o significante, significante que é, ele próprio, paterno. (p. 23)

Portanto, no caso do trabalho educacional voltado para a criança com transtorno grave do desenvolvimento, a posição do educador é a de construção significante com o real junto a essa criança, ou seja, oferecer a ela um campo que vai do real em direção ao simbólico, para que seja possível a identificação da referido criança com o Outro, fazendo com que ela entre na ordem significante instalando as cadeias significantes, que são necessárias para o desenvolvimento do ser humano.

Após refazer uma breve retrospectiva histórica acerca do atendimento educacional das crianças com qualquer tipo de deficiência e abordar os vários aspectos relacionados ao atendimento educacional escolar referente à criança autista, apresentamos aspectos significativos da relação do processo educacional desta criança e a abordagem comportamental, devido à

influência atual desta abordagem na elaboração de propostas e métodos educacionais disponíveis para o atendimento do aluno autista.

Além disso, procuramos situar historicamente o encontro entre a psicanálise e a educação como também estabelecer a aproximação da psicanálise e da educação voltada para a criança com transtorno grave do desenvolvimento, para que, posteriormente, pudéssemos destacar a relação do processo educacional do educando autista com a psicanálise, uma vez ser este o referencial teórico conceitual escolhido para a compreensão do referido fenômeno no presente trabalho.

Em seguida, serão descritos alguns aspectos relacionados à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner, pois, na nossa compreensão, a parceria com esta teoria na discussão da temática do autismo e educação justifica-se porque a questão da educação perpassa e fundamenta-se em aspectos amplos do desenvolvimento infantil. Em nosso trabalho, destacaremos o microsistema e os seus elementos essenciais: a natureza e função das atividades molares; as estruturas interpessoais e os papéis como contextos do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO III

**TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE
BRONFENBRENNER**

Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005), bacharel em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell, mestre em Educação na área de Psicologia pela Universidade de Harvard e doutor pela Universidade de Michigan. Filho de um médico neuropatologista, Bronfenbrenner (1996) afirma que as experiências vividas no ambiente físico da instituição onde seu pai trabalhava que atendia a pessoas conhecidas naquela época, por “débeis mentais”, juntamente aos conhecimentos adquiridos com seu pai suscitaram suas primeiras reflexões acerca do funcionamento da natureza a partir da interdependência funcional entre os organismos vivos e seus ambientes.

Assim, na busca de novas perspectivas sobre o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979; 1996) estruturou um conjunto teórico, inicialmente conhecido como a “Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano”, que teve influência de grandes autores como Kurt Lewin, George Hebert Mead, Sigmund Freud, Lev Vygotski, Jean Piaget, entre outros. Já em 1998, ao repensar o modelo ecológico do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner e Morris passam a chamá-lo de bioecológico, reforçando a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento e não nos contextos de desenvolvimento como inicialmente.

Pensar e ver o mundo ecologicamente significa abrir nossas percepções para um mundo complexo, vivo, dinâmico e intenso (Goldberg, Yunes e Freitas, 2005). De acordo com estes autores, que se basearam em Castro (1992), a origem etimológica da palavra ecologia se constitui

pela junção de dois termos gregos: *oikos*, que significa habitação, família e *logia*, que significa dizer, ler, anunciar. Portanto, para Goldberg et al (2005), “a questão ecológica reside também nas relações dos indivíduos a partir da habitação destes ambientes e nas dinâmicas interações entre os mais variados espaços mentais, sociais e geográficos” (p. 99).

Segundo essa forma de pensar, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, parte do pressuposto de que para entender o ser humano é necessária não somente a observação direta do seu comportamento com outro indivíduo em uma mesma situação, mas, também, dos sistemas de interação entre vários ambientes com múltiplas pessoas, indo além do ambiente imediato que o indivíduo está situado.

Na definição de Bronfenbrenner (1996)

a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (p.18)

Portanto, dentro da perspectiva ecológica de desenvolvimento, o *meio ambiente relevante para o desenvolvimento do indivíduo não se limita a um único ambiente - o ambiente imediato*. Ou seja, o meio ambiente no qual o indivíduo se desenvolve não se restringe somente às influências internas existentes em seus ambientes imediatos, mas, também, pelas influências externas a esses ambientes advindas de contextos mais amplos que os contêm, sendo que, por definição, *ambientes imediatos* são todos os locais em que a pessoa está inserida, estabelecendo interações diretas com outros indivíduos.

O meio ambiente ecológico, como definido por Bronfenbrenner (1996), é composto por quatro estruturas, sendo uma contida na outra. A primeira estrutura, denominada microssistema, é o ambiente imediato em que a pessoa em desenvolvimento está inserida diretamente. O mesossistema, segunda estrutura, é o conjunto desses microssistemas. A terceira estrutura parte do pressuposto de que acontecimentos ocorridos sem a presença da pessoa em desenvolvimento também a afetam ou que ambientes, nos quais o indivíduo não está presente, podem sofrer intervenções pelas suas ações em seu ambiente imediato. A última estrutura, denominada macrossistema, envolve todas as três estruturas citadas anteriormente, sendo que dentro de uma cultura ou subcultura o ambiente de determinado tipo tende a ser semelhante, o que não ocorre entre culturas diferentes.

Goldberg et al (2005) destacam dois fatores relacionados a essas estruturas: 1) compreendem, além do comportamento dos indivíduos, as conexões entre outras pessoas, a natureza dos vínculos e a influência direta ou indireta sobre a pessoa em desenvolvimento nos contextos em que ela habita e atua de forma ativa; 2) alterações que por ventura ocorrerem nas estruturas dos referidos ambientes, provocam mudanças nos comportamentos e no desenvolvimento dos indivíduos.

Em relação ao desenvolvimento humano Bronfenbrenner (1994) define que o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (p.23)

Portanto, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano considera que a *pessoa em desenvolvimento* é um indivíduo em constante crescimento e dinâmico, que, progressivamente,

atua no meio em que está inserido, reestruturando-o. Portanto, não existe um limite definido a priori que determina até onde, quando e o quanto o indivíduo se desenvolverá e nem um sujeito que está no mundo para sofrer o seu impacto, como uma tábula rasa.

Isto posto, pode-se dizer que a relação indivíduo - meio ambiente é bidirecional e recíproca, que desencadeia um processo de acomodação mútua. Ou seja, a pessoa que provoca transformações no meio ambiente em que está inserida e o reestrutura também sofre transformação do mesmo. Portanto, as mudanças que repercutirão nos demais *ambientes imediatos* de um indivíduo, dependerão da percepção e do sentido que o indivíduo oferecer às transformações sofridas em um ambiente imediato em que está inserido.

Para Bronfenbrenner (1996), “os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (p.19), sendo, então, de extrema importância para o comportamento e o desenvolvimento do sujeito sua *percepção* sobre o ambiente em que está inserido e não conforme possa existir na realidade.

Em relação ao microsistema em específico, Bronfenbrenner (2005) o define como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças” (p.147).

Nesta definição, Bronfenbrenner identifica três elementos principais: as atividades, os papéis e as relações interpessoais. E quando esses elementos interagem, qualificam o potencial do microsistema para instigar o desenvolvimento humano (Krebs, 2006). A seguir, serão destacados

os três elementos essenciais que sustentam o microssistema para que este propicie o desenvolvimento do ser humano.

A) A natureza e função das atividades molares

De acordo com Bronfenbrenner (1996), atividade molar é “um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente” (p. 37).

Para tanto, o autor diferencia as atividades molares quanto a quatro aspectos, intensificando a sua complexidade:

a) Quanto à perspectiva temporal, em que o indivíduo pode desenvolver a atividade que realiza somente naquele momento ou transcender para momentos passados ou futuros.

b) Quanto à estrutura de objetivo, em que o objetivo para ser alcançado dependerá de somente uma ação ou será alcançado após a conclusão de várias etapas.

c) Quanto à extensão que invocam objetos, pessoas e eventos, que podem se estabelecer somente no ambiente imediato do indivíduo ou podem ultrapassar este ambiente, passando a não estar concretamente presente.

d) Quanto às relações com outras pessoas, que podem ocorrer pela díade ou envolver interações com mais de uma pessoa.

Bronfenbrenner (1996) destaca que neste contexto um dos princípios da ecologia do desenvolvimento é a capacidade de a criança estabelecer atividades molares mais complexas propiciará, além da sua participação ativa no meio ambiente, a sua capacidade de modificar e aumentar a estrutura e conteúdo do mesmo de acordo com suas necessidades e desejos.

Portanto, para Bronfenbrenner (1996), “o status desenvolvimental do indivíduo está refletido na substancial variedade e complexidade estrutural das atividades molares que ele inicia e mantém na ausência de instigação ou orientação dos outros” (p. 44).

Isto posto, uma das maneiras de constatar o desenvolvimento da criança é pela sua capacidade em executar mais de uma atividade molar ao mesmo tempo, sendo esta cada vez mais complexa.

B) As estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano

Os indivíduos em desenvolvimento utilizam-se de *sistemas de interações* como forma possível de participação em todos os sistemas, de forma direta ou indireta. A *diáde*, forma primordial desse sistema de interação, é o sistema que ocorre entre duas pessoas em um determinado ambiente imediato (*microsistema*) no qual esses indivíduos estão inseridos, em que um dos indivíduos de forma atenta ou participativa se envolve nas atividades desenvolvidas pelo outro. Nessa perspectiva, “se um dos membros do par diádico sofre alguma transformação desenvolvimental, é provável que o outro também mude” (Bronfenbrenner, 1996, p. 53), devendo ser, então, uma relação recíproca.

Para Bronfenbrenner (1996), a diáde é um dos principais elementos do ambiente, pois “o desenvolvimento da pessoa é uma função da substancial variedade e complexidade estrutural das atividades molares realizadas por outros que se tornam parte do campo psicológico da pessoa, ou por envolvê-la numa participação conjunta ou por atrair a sua atenção” (p.45).

Bronfenbrenner (1996) diferencia as três possíveis formas de diáde que propiciam o crescimento psicológico: a *diáde observacional*, que ocorre quando o participante presta atenção

na atividade realizada pelo outro e este reconhece o interesse que demonstra aquele; a *díade de atividade conjunta*, que está presente quando ambos os participantes são efetivos e realizam juntos atividades que, mesmo sendo um pouco diferentes, se complementam; e a *díade primária*, é aquela que, mesmo os participantes estando separados, a díade continua a existir fenomenologicamente, ou seja, as influências do comportamento um do outro continuam presentes.

É primordial destacar que, para Bronfenbrenner (1996), essas estruturas diádicas não são excludentes e podem ser importantes e mais significativas se houver combinação entre elas, porém, só haverá desenvolvimento e aprendizagem em uma relação diádica, se ocorrer equilíbrio de poder existente na díade em questão, em que a pessoa em desenvolvimento se favorece quando comparada à desenvolvente.

Outro fator importante a ser ressaltado é que o poder desenvolvimental de uma díade está relacionado diretamente à intensificação das propriedades que caracterizam todas as díades: reciprocidade, equilíbrio do poder e relação afetiva.

A reciprocidade significa que em qualquer relação diádica o que A faz influencia B e vice-versa, sendo que este feedback mútuo tende a criar um momento próprio, motivando os participantes a perseverar e, inclusive, se empenhar em padrões de interação progressivamente mais complexos (Bronfenbrenner, 1996).

O equilíbrio do poder, de acordo com a Teoria Bioecológica, é a melhor situação para a aprendizagem e o desenvolvimento e ocorre quando, gradualmente, o poder se altera em favor da pessoa em desenvolvimento. Nos processos diádicos, mesmo havendo a reciprocidade, um dos participantes pode ser mais influente do que o outro, oferecendo possibilidades para a pessoa em crescimento aprender a lidar com as relações de poder diferenciais que encontrará em vários

ambientes ecológicos durante o percurso de sua vida, contribuindo, portanto, para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

A relação afetiva está relacionada aos sentimentos que podem surgir entre os participantes ao se envolverem em interações diádicas. Segundo a perspectiva bioecológica, esses sentimentos podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos. Porém, o aumento dos processos desenvolvimentais tem maior probabilidade de ocorrer quando as relações afetivas são positivas e recíprocas.

Bronfenbrenner (1996) denominou *díades desenvolvimentais* todas as díades que satisfazem as condições ótimas de reciprocidade, complexidade progressivamente crescente, mutualidade de sentimentos positivos e alteração gradual no equilíbrio do poder. O teórico também destaca que “num ambiente de pesquisa contendo mais de duas pessoas, o modelo analítico precisa levar em conta a influência indireta de terceiras pessoas sobre a interação entre os membros de uma díade. Este fenômeno é chamado de *efeito de segunda ordem*” (p.55).

O efeito de segunda ordem é toda influência indireta que a díade recebe de terceiros. Para Bronfenbrenner (1996), o sistema que envolve mais de duas pessoas denomina-se *sistema $N + 2$* . E acrescenta que

a capacidade de uma díade de funcionar efetivamente como um contexto de desenvolvimento depende da existência e natureza de outros relacionamentos diádicos com terceiras pessoas. O potencial desenvolvimental da díade original é aumentado na extensão em que cada uma dessas díades externas envolve sentimentos mutuamente positivos e as terceiras pessoas apoiam as atividades desenvolvimentais que ocorrem na díade original. Inversamente, o potencial desenvolvimental da díade é prejudicado na extensão em que cada uma das díades

externas envolve algum antagonismo mútuo ou as terceiras pessoas desencorajam ou interferem nas atividades desenvolvimentais realizadas pela díade original. (p. 62)

Bronfenbrenner (1996) ressalta que os padrões de interação no *sistema N + 2* podem ser sequenciais, ou seja, os efeitos de segunda ordem funcionam mesmo que todas as pessoas envolvidas não estejam interagindo simultaneamente, diferentemente da formação de uma díade, que demanda a presença no mesmo lugar e ao mesmo tempo dos dois participantes. O teórico chamou este sistema de interação sequencial de *rede social*.

C) Os papéis como contextos do desenvolvimento humano

Para Bronfenbrenner (1996), um papel “é uma série de atividades e relações esperados de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação aquela pessoa” (p.68).

O papel, nesta teoria em questão, está relacionado com a idade, sexo, relação de parentesco, ocupação ou status social, sendo que estes fatores se encontram diretamente ligados às expectativas do papel. Essas expectativas, por sua vez, estão relacionadas ao conteúdo da atividade e às relações entre a díade, que são delineadas pelo grau de reciprocidade, equilíbrio do poder e relação afetiva. Essas relações são constituídas no macrossistema e definidas no âmbito da cultura, porém o papel funciona como um elemento do microssistema.

Ao reverem a sua teoria, Bronfenbrenner e Morris (1998) reformulam o modelo ecológico de desenvolvimento humano, que passa a ser chamado de bioecológico, reforçando a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento e não nos contextos de desenvolvimento como inicialmente.

Bronfenbrenner sugere, então, o modelo PPCT, ou seja, *Pessoa, Processo, Contexto e Tempo*. Segundo este autor, a pessoa se desenvolve por meio de processos proximais, que são interações que acontecem nos contextos ou sistemas diretos em que o sujeito faz parte, chamados de microssistemas, assim como nos outros sistemas que indiretamente influenciam a vida do sujeito (Andrada, 2003).

Em relação ao modelo PPCT, será útil esclarecer o significado dado, na teoria de Bronfenbrenner, a cada um dos seus “componentes”:

Pessoa: é importante ressaltar que para Bronfenbrenner as características do indivíduo em desenvolvimento sempre causarão impactos em suas experiências com os diversos contextos, sendo que essas qualidades podem aumentar ou diminuir seus níveis dos processos de crescimento psicológico. Em relação ao modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), nenhuma característica da pessoa pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente. Diante deste fator, Martins e Szymanski, (2004) apontam os três tipos de características do indivíduo

as características de *disposições*, que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação; de *recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento*, para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e as de *demandas*, que convidam ou desencorajam reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais. (p. 65-66)

Processo: Para Martins e Szymanski (2004)

o processo tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Tais formas

duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a *processos proximais* (*proximal process*). (p.66)

Contexto: no modelo bioecológico, os ambientes definidos são: *micro*, *meso*, *exo* e *macrossistemas*. O contexto de desenvolvimento é o meio ambiente no qual o indivíduo está inserido, sendo ele imediato ou não, onde os processos desenvolvimentais se procedem.

Tempo: para Martins e Szymanski (2004), o tempo “pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico ou, em outras palavras, como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento” (p.66), sendo que essas mudanças, com base na teoria bioecológica, “podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população” (p. 66).

Portanto, os “*processos proximais*” são entendidos por Bronfenbrenner e Morris (1998) como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (p. 994).

Assim sendo, **os processos** (interações) seriam os propulsores de desenvolvimento, contudo, não são autossuficientes, variando em seu efeito sobre o indivíduo em relação à força, forma, conteúdo e direção, dependendo das relações estabelecidas em conjunto com as características biopsicológicas da pessoa, do ambiente, das continuidades e discontinuidades sociais ao longo do tempo e do período histórico em que a pessoa viveu. Ou seja, dependerá da **pessoa, do contexto e do tempo** (Marcondes, 2006).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa foi traçada dentro de uma abordagem qualitativa dos dados, tendo uma postura fenomenológica. Para González Rey (2002), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador um olhar investigativo, dialógico e relacional que o leva a debruçar-se “sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos implicam simultaneamente diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto” (p.51).

Bogdan (1982 citado por Trivinos, 1995) destaca cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico, descritas a seguir:

1) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural³⁰ como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave*, ou seja, ele tem que possuir visão ampla e complexa do real social, sendo que o importante e verdadeiro é o conteúdo da percepção que se tem do fenômeno social concreto.

2) *A pesquisa qualitativa é descritiva*, ou seja, rejeita toda expressão quantitativa, e a interpretação dos resultados baseia-se na percepção de um fenômeno em um determinado

³⁰ Entende-se por ambiente natural ou contexto natural, segundo Bogdan e Biklen (1994), aquele em que os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

contexto, sendo os resultados expressos por narrativas e ilustrados com declarações dos participantes ou com fragmentos de entrevistas, por exemplo.

3) *Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto* como nas pesquisas empíricas.

4) *Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente*, ou seja, na pesquisa qualitativa fenomenológica não existem hipóteses estabelecidas a priori, sendo que os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno em um determinado contexto.

5) *O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa*, sendo que o enfoque fenomenológico privilegia os pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas porque considera que os significados que os sujeitos oferecem ao fenômeno dependem em sua essência dos desígnios culturais próprios do ambiente em que a pessoa vive.

Vários autores destacam a *Entrevista* como um dos componentes ou categorias fundamentais do trabalho de campo na pesquisa qualitativa (André & Ludke, 1986; Bogdan & Bilken, 1994; Triviños, 1995; Holstein & Gubrium, 1995; Minayo, 1996).

Segundo Minayo (2000), a entrevista é definida tanto no sentido da comunicação verbal quanto no da coleta de informações sobre determinado tema. Através dela, podem ser obtidos dados estatísticos e dados referentes ao indivíduo, como valores e opiniões. Haguette (1987) a define como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Holstein & Gubrium (1995) confirmam que toda *Entrevista* é um evento interacional, independentemente de os dados obtidos serem objetivos ou subjetivos. E destacam que todas as

narrativas são construídas nesta situação interacional, ou seja, todas são produtos da conversa entre os participantes da entrevista.

Para Szymanski (1998), o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até mesmo para ele. E, portanto, será nessa situação de reflexão que o entrevistado concordará em dar seu depoimento sobre uma determinada área de seu conhecimento, e o entrevistador oportunizará essa ocasião por meio de perguntas e sínteses que serão, gradualmente, apresentadas ao longo da Entrevista.

A *Entrevista Reflexiva* é uma entrevista do tipo semiaberta, individual ou em grupo, realizada em pelo menos dois encontros. Apesar de não seguir um roteiro fechado, os objetivos do encontro devem estar claros para os participantes, assim como as informações pretendidas, facilitando, com isto, a compreensão do material produzido. De acordo com Szymanski (1998), é importante a construção de um planejamento prévio no qual estejam previstos os imprescindíveis momentos para: a apresentação do entrevistador e dos objetivos da entrevista; o esclarecimento de detalhes quanto à forma de registro das informações; a especificação sobre quem e quantos participarão das entrevistas; o agendamento sobre o local; o tempo de duração e o número de vezes em que elas ocorrerão etc.

MÉTODOS DE ANÁLISE DOS DADOS (GROUNDED THEORY)

As Entrevistas Reflexivas, registradas em áudio e transcritas posteriormente, geraram textos que foram submetidos à análise qualitativa. Para analisar estes textos, foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory), que é uma abordagem ou método de análise qualitativa proposto por Glaser e Strauss (1967).

Esta abordagem se refere à descoberta de uma teoria construída indutivamente que se baseia em dados, tendo como objetivo identificar, desenvolver e relacionar conceitos (Cassiani, Caliri e Pelá, 1996; Dechichi, 2001; Santos & Nóbrega, 2004; Martins & Symanski, 2004). Segundo Dechichi (2001), esses dados são sistematicamente obtidos e analisados pela comparação constante, de um ir e vir aos dados, da coleta à análise e da análise à coleta.

Os passos seguidos para análise dos dados na Grounded Theory são: interação com os dados; processo de codificação; criação das categorias; realização da codificação axial; e descobrir a categoria central (Dechichi, 2001; Martins & Szymanski, 2004).

A seguir, resumidamente serão descritas as etapas de coleta, análise, discussão e interpretação dos dados sobre o fenômeno pesquisado de acordo com a Grounded Theory, sendo utilizados para exemplificar essas etapas trechos da transcrição de uma das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa.

1) CODIFICAÇÃO

Refere-se ao processo de desmembramento da transcrição escrita da entrevista, em que o pesquisador examina, minuciosamente, o texto escrito, comparando e conceituando os incidentes e eventos ocorridos, analisando-os como *indicadores potenciais do fenômeno*. Esses eventos são transformados em Códigos ou *Unidades Básicas de Análise*.

No quadro abaixo, reproduzimos um trecho da transcrição da Entrevista Reflexiva realizada com a professora participante, exemplificando como foi feita sua codificação.

TEXTO ESCRITO	CODIFICAÇÃO (Unidades de Análises)
P: Qual a sua idade? R: Eu sempre brinco assim. Cada ano que começa, lógico q eu faço mais um. É óbvio, né? Mas o ano passado eu fiz 51, aí eu brincava e falava, eu tô fazendo 15. Então, esse ano eu faço 25. Faço 52. E assim vai. <u>Eu tenho 52 anos⁽¹⁾</u> . P: Qual a sua formação? R: <u>Sou pedagoga⁽²⁾</u> P: Faz quanto tempo? R: 86 ⁽³⁾ . É. P: Você fez alguma pós-graduação? R: <u>Não</u> . ⁽⁴⁾	(1) Tendo 52 anos (2) Formada em pedagoga (3) Formada em 86 (4) Não tendo pós-graduação

2) CATEGORIZAÇÃO

Para Strauss & Corbin (1990), a categorização é o procedimento utilizado para agrupar conceitos que parecem ser relevantes e partes de um mesmo fenômeno.

Ao agrupar e classificar os Conceitos (Códigos com significados), as Categorias são formadas, se encontrando em nível superior aos conceitos, pois são mais abstratas, mais

desenvolvidas e conceitualmente mais fortes do que os Códigos. Antes de chegar diretamente às Categorias, muitas vezes, Subcategorias são reveladas pelo agrupamento dos Códigos, sendo, em seguida, reagrupadas, formando as Categorias.

Para Strauss e Corbin (1990), ao se nomear uma categoria, é imprescindível que você se lembre dela e pense nela, através do seu nome e, principalmente, comece a desenvolvê-la analiticamente.

No exemplo a seguir, reproduzimos um dos Quadros de Categorização.

<i>CÓDIGOS</i>	<i>SUBCATEGORIA</i>	<i>CATEGORIA</i>
(198) Sabendo hoje abrir chuveiro, abrir torneira (157) Indo já ao banheiro sozinho (159) Vestindo-se (160) Comendo sozinho	- Desenvolvendo capacidade (motora) de abrir e fechar a torneira (banheiro) - Desenvolvendo autonomia para ir ao banheiro - Conseguindo vestir-se sozinho - Conseguindo servir-se de água sozinho	Tornando-se mais autônomo nas atividades de vida diária (A.V.D.)

3) CODIFICAÇÃO TEÓRICA

Nesta etapa, o foco está em relacionar as Categorias aos seus respectivos fenômenos, a partir dos aspectos que delas se sobressaem. Ou seja, agrupam-se as Categorias e suas Subcategorias que se referem a um mesmo fenômeno formando-se, então, a Macrocategoria. Este agrupamento é realizado pelas comparações entre as Categorias reveladas, compreensão do tipo de relação existente entre elas, com possível reorganização das referidas Categorias ao longo do processo.

A seguir, apresentaremos um quadro exemplificando uma Codificação Teórica.

<i>MACROCATEGORIA</i>	<i>CATEGORIA</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA	<u>ADAPTANDO</u> <u>PLANEJAMENTO GERAL</u> <u>DA ESCOLA EM FUNÇÃO</u> <u>DO ALUNO AUTISTA</u>	- <i>Tendo planejamento especial para o aluno autista</i> - <i>Adaptando a sala para trabalhar com alunos autistas</i> - <i>Planejando em função das dificuldades do aluno</i> - <i>Mudando o planejamento em função do humor do aluno autista</i>

4) DESCOBERTA DA CATEGORIA CENTRAL

Para Strauss e Corbin (1990), a “*Categoria Central é o fenômeno central ao redor do qual todas as outras categorias estão integradas*”, tendo que se apresentar ampla e abstrata o suficiente para incluir e exprimir as outras Categorias. É nesta etapa que estes autores nomeiam como fase de elaborar “*a história*”, sendo que na composição da *história*, as categorias devem ser capazes de oferecer um destaque maior do que o de uma experiência individual.

Portanto, o objetivo desse último processo é compreender o fenômeno central, o qual se constitui no elo entre as Categorias, amarrando a *história* à sua volta a partir dos dados, tendo que ser capaz de lançar todos os elementos juntos e explicar as diferenças encontradas nas experiências.

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados do desenvolvimento de um projeto de pesquisa cujo objetivo principal foi *analisar os aspectos psico-educacionais relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno autista e a relação destes aspectos com a promoção do desenvolvimento global deste educando, a partir de uma perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano*.

A busca por este objetivo proposto levou-nos para dentro da escola ao encontro da professora que atende a este educando no contexto da sala de aula, pois consideramos ser este o principal e mais significativo *ambiente imediato* escolar relacionado às possibilidades de desenvolvimento do aluno. Em relação a este aspecto, Dechichi (2001) destaca que

a supremacia da sala de aula, em relação aos demais ambientes escolares, efetiva-se porque é ali que são desenvolvidas as principais atividades escolares voltadas para a concretização dos objetivos educacionais prioritários da escola, e também é ali, no bojo das interações estabelecidas entre todos os participantes daquele ambiente, que professora e alunos constituem-se como sujeitos desempenhando seus papéis fundamentais dentro do sistema escolar, ou seja, um ensinando e **sendo professor**, e o outro aprendendo e **sendo aluno**. (p. 70)

Assim, na presente pesquisa, ao focarmos o microssistema da sala de aula e os três elementos fundamentais constituidores deste ambiente, consideramos, em nossas discussões e análises, questões relacionadas: (1) às diversas maneiras como as atividades em sala de aula são definidas e propostas pelas professoras; (2) aos padrões de interação estabelecidos entre

aluno/professora e aluno/aluno; e, por fim, (3) ao modo como os papéis sociais vêm sendo constituídos, vivenciados e representados significativamente nessas interações.

O percurso da investigação realizada foi construído respeitando as seguintes etapas. A primeira delas envolveu a revisão teórica sobre os temas relacionados com o presente estudo, tendo como objetivo apresentar um estado da arte sobre o tema do Transtorno Autista; da relação entre Educação e Autismo; e os fundamentos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Após esta revisão teórica, seguimos em direção à etapa de investigação e coleta de dados, utilizando para isso as Entrevistas Reflexivas (Szymanski, 1998), a partir de um roteiro semi-estruturado por nós elaborado (Apêndice B). O período da coleta dos dados estendeu-se ao longo do ano de 2008.

Como participantes desta investigação, considerando o recorte epistemológico proposto, identificamos nas professoras, do ensino regular ou especial, que atendem a alunos autistas em suas salas, os sujeitos que poderiam nos oferecer as respostas às nossas indagações. Assim, o critério principal para a escolha das professoras participantes foi de as mesmas terem experiência prévia com alunos já diagnosticados³¹ como tendo Transtorno Autista.

A identificação das escolas onde, possivelmente, encontraríamos as professoras com o perfil desejado ocorreu a partir de contato com pais de crianças autistas e psicólogos que atendem a esta população; visitas a escolas públicas ou particulares, regulares ou especiais; e consultas à Superintendência Regional de Ensino da cidade onde o estudo foi realizado.

³¹ Todos os alunos autistas das professoras que participaram da investigação possuíam algum tipo de laudo psicológico que diagnosticava este transtorno, de acordo com informação oferecida pelas diretoras das referidas escolas. Não tivemos acesso a estes documentos.

A partir das visitas às escolas identificadas, foram selecionadas uma escola regular da rede particular de ensino e uma escola especial da rede pública. As outras três escolas contatadas, que caberiam no perfil procurado, não aceitaram participar da pesquisa, alegando questões éticas relacionadas à preservação do sigilo profissional e respeito à privacidade dos alunos e professores. Assim, das duas escolas, foram eleitas quatro professoras (três da escola especial e uma da escola regular) que aceitaram participar do estudo, compartilhando suas experiências de trabalho com os alunos autistas.

Em relação às participantes, todas foram adequadamente esclarecidas sobre os objetivos e finalidades do presente estudo, além de concordarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Importante ainda destacar o cuidado e o rigor tidos durante toda a pesquisa com a adequada postura ética, mantendo sigilo do nome das participantes, que foram substituídos por nomes fictícios, bem como a garantia da não divulgação dos áudios registros realizados durante as Entrevistas Reflexivas.

A seguir, iniciamos o procedimento de Entrevistas Reflexivas com as professoras participantes, que foram áudios registrados e realizados individualmente com cada profissional, tendo duração média de 01 hora. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas e os textos utilizados como fonte principal de informações para o referido estudo. Essas entrevistas foram feitas em uma sala disponibilizada pelas próprias escolas, sendo realizadas durante o tempo de módulo de cada professora, a fim de não atrapalhar o seu trabalho nas escolas. Concomitantemente à realização das entrevistas, foram feitas observações no contexto de sala de aula, sendo as mesmas utilizadas como fonte de informação para a análise e discussão dos dados revelados neste estudo.

A terceira e última etapa do percurso deste estudo envolveu a análise e discussão dos dados obtidos das entrevistas realizadas com as professoras.

APRESENTANDO AS ESCOLAS

A pesquisa foi realizada em duas escolas de uma cidade de médio porte do estado de Minas Gerais: uma escola regular da rede particular de ensino³² e a outra, escola especial³³.

Escola Regular da Rede Particular³⁴

A escola, inaugurada em 1988, encontra-se localizada em uma região da classe alta da cidade, entretanto, a diretora esclarece que a população atendida se encontra entre a classe média e alta da cidade, sendo que a escola oferece atualmente duas bolsas integrais para alunos de classe mais baixa. Atualmente, trabalham na escola 8 professores, um funcionário para o serviço de limpeza e outro para o de alimentação.

Esta instituição é uma escola infantil que funciona em dois períodos: matutino e vespertino. As turmas formadas são: Berçário, Maternal I e II, Jardim I e II e Pré, sendo que existe uma turma em cada período. Há cerca de aproximadamente 40 alunos matriculados, sendo atendidos no máximo até 10 alunos por sala. As crianças matriculadas na escola encontram-se entre a faixa etária de 9 meses a 6 anos. Porém, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, a média varia entre 6 a 18 anos.

³² Rede Particular é o conjunto de estabelecimentos de ensino que se enquadram na categoria escola privada, diferenciando-se quanto à categoria e mantenedora de escola privada (Mec).

³³ Educação especial é um campo de conhecimento e como modalidade transversal de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Mec)

³⁴ As informações referentes à escola regular da rede particular foram obtidas com a diretora da própria escola.

Em relação às “crianças com dificuldade”^{SIC 35}, a diretora nos informou que, após dois anos de inauguração da escola, foi aberto espaço para o atendimento a essas crianças. Ela acrescenta que alguns pais aceitam este trabalho, porém, outros chegam a não matricular seus filhos por ter na escola crianças com dificuldade.

Desde o início deste atendimento, de acordo com o Plano Político Pedagógico da escola, é matriculada somente uma criança com dificuldade por sala. A diretora da escola nos colocou que, inicialmente, esse fato se deu devido ao “*estar aprendendo a trabalhar com essas crianças*”^{SIC} e, também, porque há 19 anos “*isso não era muito normal aqui na cidade, ou seja, se fazer inclusão*”^{SIC}. Posteriormente, ela seguiu “*uma orientação de São Paulo de um médico que me aconselhou a permanecer com uma criança com dificuldade por sala*”^{SIC}, chegando à conclusão de que “*uma criança com dificuldade por sala era o ideal, porque assim tinha como todos ser atendidos de igual para igual, independentemente da dificuldade que apresentavam*”^{SIC}, acreditando que desta forma o trabalho não prejudicaria nem o aluno com dificuldade nem os demais alunos.

Outro aspecto importante citado pela diretora em relação ao trabalho realizado com os alunos com dificuldade na escola é “*respeitar a idade dessas crianças, não a cronológica, mas sim a idade mental, aonde elas vão se encaixar independentemente da altura, além de ter o bom senso, a sensibilidade de não querer ultrapassar o tempo delas*”^{SIC}. Para a diretora, “*o diferencial que a escola vem buscando até hoje, nesses 21 anos, é estar mostrando que é possível sim ter uma criança com dificuldade no meio de outras crianças, que é possível mostrar que ela*

³⁵ As palavras, expressões ou códigos oriundos da fala da pessoa que nos passou as informações acerca das escolas serão escritos em itálico e entre aspas, seguidos da sigla SIC que significa “Segundo Informações Codificadas”.

é uma criança normal fazendo com que o outro, que não tenha nada, passe a respeitá-la, passe a cumprimentá-la, quando encontra em outro lugar”^{SIC}.

As crianças que chegam ou já chegaram até a escola são crianças com Síndrome de Rett, com autismo, com Síndrome de Down, com paralisia cerebral, com Síndrome de West II e alguns “casos abertos”^{SIC}, que não foram identificados pelos diversos médicos, aos quais a família já levou a criança para consultar. A escolha da turma em que o aluno com dificuldade vai ser “enquadrado”^{SIC} é realizada de acordo com as informações trazidas para a escola pelos pais em relação ao quadro dos seus filhos. Em 2008, havia quatro alunos com necessidades educacionais especiais no período matutino e cinco alunos no período vespertino.

Escola Especial³⁶

A Escola Especial participante, de acordo com uma das psicólogas que trabalha na própria escola, atende, em sua grande maioria, a alunos de famílias de baixa classe, porém, existem crianças de famílias de classe média e alta. Atualmente, a equipe de profissionais que trabalha na referida escola está formada por 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 secretárias, 35 professoras, 3 supervisoras, 18 assistentes gerais, responsáveis pela limpeza, cozinha etc., e a equipe multiprofissional, composta por 3 psicólogas, 2 assistentes social, 1 fonoaudióloga, 1 fisioterapeuta, 1 terapeuta ocupacional.

Nesta escola, que funciona em dois períodos (matutino e vespertino), há turmas do Primeiro Ano, Segundo Ano e Terceiro Ano, respectivamente, referentes ao antigo Introdutório, Primeira Série e Segunda Série. Em 2008, havia 24 turmas de alfabetização, 12 no período

³⁶ As informações referentes à escola especial foram obtidas com uma das psicólogas da própria escola.

matutino e 12 no vespertino, sendo a grande maioria voltada para o Segundo Ano, devido à maior demanda. Além disso, havia uma turma de oficina pedagógica e uma sala de recurso. Atualmente, em 2009, há 22 turmas de alfabetização (11 de manhã e 11 a tarde), 4 turmas de oficina pedagógica (2 de manhã e 2 a tarde) e 2 salas de recurso (1 de manhã e 1 a tarde).

A oficina pedagógica é uma *“modalidade de atendimento especializado, voltada para alguma atividade pré-profissionalizante para os alunos de mais de 14 anos do Ensino Especial”^{SIC}*. Em 2008, a escola oferecia a oficina de PVC, em que os alunos construíam móveis adaptados para crianças com alguma dificuldade motora, como mesas, cadeiras de banho feitas no material de PVC. Já no início de 2009, a escola está oferecendo as oficinas de PVC, de culinária, de bijuterias e de biscoito (fabricação de enfeites e lembrancinhas com massas). As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, de acordo com o seu perfil, são indicados pela professora e pela equipe multiprofissional para participar de determinada oficina, acreditando que, dessa forma, poderão aproveitar realmente a oficina escolhida e aprender todo o processo.

Já o trabalho realizado na sala de recurso, também uma modalidade de atendimento especializado, está direcionado para *“o atendimento, individual ou de até 4 alunos, de crianças com alguma dificuldade de aprendizagem acentuada associada a alguma deficiência que está incluída no ensino regular, trabalhando aquilo que o aluno está em déficit, podendo ser localização especial ou localização temporal etc. O tempo deste atendimento pode variar entre 50 minutos a 2 horas e 30 minutos, sendo efetuado por um profissional com capacitação ou com prática no Ensino Especial”^{SIC}*.

Há cerca de aproximadamente 300 alunos matriculados, sendo atendidos entre 8 a 15 alunos por sala. Encontram-se registrados, nesta Escola Especial, crianças, adolescentes e adultos

com vários tipos de deficiência, dentre elas: deficiência física; deficiência mental; alunos com baixa visão ou audição, não tendo crianças cegas ou surdas; Síndrome de Down; educando com transtorno global do desenvolvimento; estudantes com deficiências múltiplas, etc. A faixa etária desses alunos varia entre 4 anos a 35 anos.

Para a psicóloga, a Escola Especial tem um papel fundamental em relação ao movimento de inclusão. Neste sentido, ela cita algumas funções do ensino especial:

1) Oferecer o espaço escolar para uma população de alunos que, se não fosse a Escola Especial, talvez não tivessem a oportunidade de estar neste ambiente;

2) Capacitar professores e profissionais da educação do ensino regular a lidar com esses alunos, através da equipe multidisciplinar da própria Superintendência de Ensino. Esta equipe realiza uma avaliação do aluno que está no ensino regular, faz repasses e soluções, além de oferecer propostas de intervenções;

3) Através de convites, ir até as escolas regulares para falar de determinado assunto ou professores do ensino especial exporem os projetos que estão desenvolvendo; e

4) Procurar a escola regular ao perceber que algum aluno da escola especial está preparado para ser incluído, fazendo um trabalho conjunto com a escola, falando sobre o educando, sugerindo atividades e fazendo o seu acompanhamento. A psicóloga destaca que, atualmente, a equipe multiprofissional da escola faz a ponte entre os professores da escola regular e do ensino especial.

Em relação à escolha da turma em que o aluno vai ser matriculado, a Escola Especial segue dois pontos: primeiro, respeitar a faixa etária do educando que chega à escola, “*não colocando uma criança de sete anos em uma turma com alunos de 14*”^{SIC}; segundo, verificar o “*nível de desenvolvimento e o nível pedagógico*”^{SIC} em que se encontra o referido aluno, sendo

realizada uma avaliação pela equipe multiprofissional da própria escola. Após constatar esses dois pontos, *“é indicada a sala mais adequada à condição do novo o aluno”^{SIC}*.

APRESENTANDO AS PROFESSORAS

Participou deste estudo um grupo de 04 (quatro) professoras que trabalham ou já trabalharam com alunos autistas em suas salas de aula na cidade de médio porte do estado de Minas Gerais. Dentre essas professoras, três são funcionárias de uma escola especial e uma participante é de uma escola particular de ensino.

Acreditamos ser importante apresentar uma breve descrição de cada uma das professoras participantes, destacando aspectos importantes relacionados à história de cada uma, na época da realização das entrevistas: idade, instituição onde trabalhava ou trabalhou e cursos de pós-graduação.

Professora Rita³⁷

A Prof^a Rita, 52 anos, formada em pedagogia, começou a trabalhar com educação aos 16 anos. Em 1973, na escola “X”, ela substituíu os professores quando não podiam ir ao trabalho. De 1977 até 1987, atuou como professora na escola “Y”. Foi voluntária durante 7 anos no trabalho de ecoterapia com crianças com necessidades educacionais especiais. Em 1988, fundou uma escola particular onde, atualmente, é diretora e professora.

³⁷ A fim de preservar os participantes desta pesquisa, todos os nomes presentes neste trabalho são fictícios.

Professora Thaís

A Profª Thaís, 45 anos, formada no Normal Superior e em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia na área de Educação Especial, trabalha há 12 anos em escola. Atualmente, trabalha em uma escola especial, sendo que, desde fevereiro de 2008, começou a trabalhar em uma sala somente com alunos autistas.

Professora Bruna

A Profª Bruna, 50 anos, formada em Psicologia, com Pós-Graduação em Psicodrama, trabalhou em consultório como psicóloga até 2005, começando em 2006 a dar aulas. Atualmente, é professora em uma escola especial e trabalha, desde 2006, especificamente com autistas. A Profª Bruna disse que está com a mesma sala desde 2006, sendo todos os nove alunos autistas.

Professora Maria

A Profª Maria, 38 anos, formada no Normal Superior, cursando Pós-Graduação em Educação Especial com término previsto em janeiro de 2009, trabalha há dez anos em escola. Quando se formou no nível médio, abriu uma escolinha onde trabalhou durante 4 anos. Posteriormente, trabalhou em escola do município e, atualmente, está há um ano em uma escola especial. Em 2007, trabalhou na sala em que a Profª Thaís está atualmente. Nesta sala, havia 9 crianças autistas com idade variando entre 6 e 11 anos. Neste ano, 2008, a professora trabalha em uma sala onde se encontram alunos com múltiplas deficiências, tendo um educando autista.

Em seguida será apresentado um quadro contendo o resumo das principais características das quatro professoras participantes desta pesquisa em questão.

Quadro 1 – Caracterização das professoras participantes

Nome	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de atuação em escola (anos)	Atuação Profissional Atualmente
Rita	52	Pedagogia	—	36	Escola particular
Thaís	45	Normal Superior e em Pedagogia	Pós-Graduação em Psicopedagogia na área de Educação Especial	12	Escola especial
Bruna	50	Psicologia	Pós-Graduação em Psicodrama	02	Escola especial desde 2006
Maria	38	Normal Superior	Pós-Graduação em Educação Especial	10	Escola especial desde 2007

Após situar o leitor no ambiente educacional escolar no qual o aluno autista se encontra inserido e descrever algumas características das professoras participantes, apresentaremos as quatro macrocategorias que foram reveladas diante da análise dos dados coletados.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise e discussão apresentadas pelo presente estudo tiveram como fonte fundamental de dados as informações coletadas ao longo das Entrevistas Reflexivas realizadas com as quatro professoras participantes. Como já mencionado, as entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas. Os textos gerados a partir das transcrições realizadas foram submetidos à análise categorial, quando foram identificados os códigos abertos que, após intenso estudo, possibilitaram que as categorias de significados explicativas para o fenômeno em estudo fossem reveladas.

A apresentação e discussão dos dados foram organizadas de modo a favorecer ao leitor uma compreensão esclarecida do percurso que a análise categorial nos permitiu percorrer. Em um primeiro momento, apresentaremos as Macrocategorias explicativas do fenômeno em foco, ou seja, os temas focais identificados ao longo das falas das participantes que, a nosso ver, revelam seus tópicos de interesse a respeito do exercício da prática profissional realizado no trabalho com alunos autistas dentro de sala de aula.

Assim, inicialmente, apresentaremos as quatro Macrocategorias reveladas. Em seguida, apresentaremos a análise categorial e a respectiva discussão das categorias de significado. Para melhor compreensão do leitor, foram definidos alguns padrões de escrita com o objetivo de distinguir e identificar os elementos do processo de categorização. Dessa forma, na escrita dos

nomes das Macrocategorias foram utilizadas letras maiúsculas, em negrito, como segue no exemplo: **PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA**.

O nome das categorias de significado foi identificado com letras maiúsculas sublinhadas, como: ADAPTANDO PLANEJAMENTO GERAL DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO ALUNO AUTISTA. Já os nomes das subcategorias foram escritos com letras minúsculas em negrito, como segue: **tendo planejamento especial para o aluno autista**.

As palavras, expressões ou códigos oriundos da fala das professoras foram escritos em itálico, seguidos da sigla SIC, que significa “Segundo Informações Codificadas” como, por exemplo: *“Sempre tenho preparado uma atividade extra para a criança autista para que a atividade não fique enfadonha”^{SIC}*.

Ao longo da apresentação e descrição das Macrocategorias, Categorias de Significado e Subcategorias, utilizamos, quando possível, os mesmos termos, expressões ou palavras utilizadas pelas participantes. O quadro geral representativo das quatro Macrocategorias e das Categorias de Significado encontra-se no **Apêndice F**. Para fins de exemplificação, disponibilizamos no **Apêndice E** o quadro da análise categorial da Macrocategoria: **“INTERAGINDO EM SALA DE AULA”** de uma das entrevistas realizadas. Além disso, também apresentamos no **Apêndice D** um exemplo do quadro de codificação de uma das entrevistas reflexivas, com sua respectiva Codificação Aberta, para inteirar o leitor acerca de aspectos do processo de categorização.

APRESENTANDO AS MACROCATEGORIAS

A partir da análise categorial realizada nos textos oriundos das entrevistas realizadas com as professoras participantes, foram reveladas quatro macrocategorias ou eixos de análise temática. São elas:

I) PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA refere-se a todos aqueles momentos em que a professora comenta o planejamento pedagógico organizado para sua ação em sala de aula, quais são os objetivos pretendidos e de que forma ela implementa este planejamento, ressaltando, neste momento, os aspectos das atividades por ela proposta.

II) INTERAGINDO EM SALA DE AULA refere-se a todos aqueles momentos em que a professora descreve suas ações em sala de aula em função da interação dos seus alunos, comentando os objetivos pedagógicos pretendidos, quais os conteúdos trabalhados e a interação dos alunos nestas circunstâncias.

III) CARACTERIZANDO O ALUNO AUTISTA refere-se a todos aqueles momentos em que a professora comenta as características gerais do educando autista.

IV) PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TRANSFORMANDO O ALUNO AUTISTA refere-se a todos aqueles momentos em que a professora comenta as modificações observadas no aluno autista ao longo do período de sua escolarização, iniciado na época em que ele ingressou em sua sala de aula até o momento das entrevistas com a pesquisadora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

Serão apresentadas, a seguir, as Categorias e Subcategorias de Significado reunidas em quatro Macrocategorias ou eixos de compreensão temática, após a análise categorial a partir dos textos gerados pelas Entrevistas Reflexivas feitas com as quatro professoras participantes. Os quadros das Macrocategorias, suas Categorias de Significado e Subcategorias serão apresentados e acompanhados de suas respectivas análises.

Primeira Macrocategoria: I) PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Esta macrocategoria, que se refere a todos aqueles momentos em que a professora comenta o planejamento pedagógico organizado para sua ação em sala de aula, quais os objetivos pretendidos e de que forma ela implementa este planejamento, ressaltando, neste momento, os aspectos das atividades por ela propostas, foi revelada a partir do conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2: Macrocategoria PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>ADAPTANDO PLANEJAMENTO GERAL DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO ALUNO AUTISTA</u>	- Tendo planejamento especial para o aluno autista - Adaptando a sala para trabalhar com o aluno autista -Planejando em função das dificuldades do aluno - Mudando o planejamento em função do humor do aluno autista
<u>VALORIZANDO AS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVDs)</u>	- Trabalhando com atividades de vida diária - Orientando AVDs (se vestir e guardar pertences)
<u>ENFATIZANDO ATIVIDADES COM MÚSICA</u>	- Música acalmando o aluno - Utilizando a música para controlar comportamentos inadequados - Aluno cantando músicas espontaneamente
<u>UTILIZANDO MATERIAL CONCRETO COM O GRUPO</u>	- Utilizando materiais/objetos (giz de cera, bola, pedra, tinta, blocos lógicos) - Utilizando materiais/objetos existentes na própria sala de aula
<u>TRABALHANDO COM A NOÇÃO DE NÚMERO</u>	- Noção de cor, forma e tamanho - Noção de numeral e quantidade
<u>VALORIZANDO ATIVIDADES LIVRES/ESPONTÂNEAS DO ALUNO</u>	- Valorizando atividades lúdicas (livres) - Valorizando atividades criativas (espontâneas)

Ao **PLANEJAREM AS ATIVIDADES DA SALA DE AULA**, as professoras participantes destacam que ADAPTAM O PLANEJAMENTO GERAL DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO ALUNO AUTISTA. Dentre estas adaptações, elas ressaltam a necessidade de **elaborar um planejamento especial** para estes alunos, modificando o planejamento geral da escola em **função das dificuldades e do humor do aluno autista**, assim como também **adaptando a sala para o trabalho com esse aluno**.

As professoras comentam que realizam essas adaptações *“pensando no aluno ao preparar cada atividade,...trocando a atividade quando ele não quer fazer o que foi proposto e trabalhando diferenciadamente com ele devido às suas dificuldades”^{SIC}*. Ainda em relação a estas adaptações, as mesmas são realizadas considerando aspectos gerais do desenvolvimento ou características do aluno, como é o caso da professora que propõe *“atividades sendo mais sentadas quando o aluno não anda”^{SIC}* ou aquela *“que evita trabalhar com tesoura durante a atividade de recorte, porque o aluno autista não tem movimento de pinça”^{SIC}*. Já *“a sala de aula para trabalhar com o aluno autista não pode ser muito carregada, ter muitos brinquedos e ter muitas coisas coloridas”^{SIC}*, sendo necessário também realizar algumas adequações.

As professoras também comentam que VALORIZAM ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA ao elaborar o planejamento de aula, ou seja, procuram desenvolver ações voltadas para aprimorar a competência do aluno em relação a hábitos e atividades presentes na vida cotidiana, como se vestir, guardar objetos pessoais, se lavar etc. Para tanto, a professora **trabalha e orienta o aluno durante essas atividades** *“levando o aluno ao banheiro e falando por que tem que lavar as mãos”^{SIC}* ou *“explicando para o aluno como se vestir ao fazer a atividade juntamente com ele”^{SIC}*.

Além disso, as professoras participantes ENFATIZAM ATIVIDADES COM MÚSICA, pois acreditam que a **música acalma o aluno autista**, possibilitando “*o trabalho de algumas atividades com ela só faz quando tem música ligada*”^{SIC}; **ajuda a controlar comportamentos inadequados**, pois “*quando o aluno chegou à escola, eu não tinha controle algum sobre ele quando tirava a música...o som tinha que estar muito alto para que ele ficasse dentro da sala de aula*”^{SIC} e **estimula comportamentos espontâneos**, “*sempre há atividades com músicas na escola...fiquei surpresa quando ele cantou..senti muita alegria quando ele cantou as músicas que cantamos na escola*”^{SIC}.

Todas as professoras ressaltam a importância de UTILIZAR MATERIAL CONCRETO COM O GRUPO, tais como **giz, tinta, brinquedos, blocos** etc., além de **objetos existentes na própria sala**, tais como mobiliário e objetos pessoais dos alunos. Uma das professoras destaca que usa “*muito a tinta para trabalhar com o tato das crianças...os alunos trabalham com a mão na tinta, não usam o pincel*”^{SIC} e outra participante menciona que “*quando trabalha com a cor amarela, foca, dentro da sala de aula, tudo o que está voltado para essa cor...quem está com camiseta amarela ou o que tem de amarelo na sala de aula*”^{SIC}.

Mais especificamente em relação ao conteúdo didático pedagógico a ser trabalhado em sala, apenas duas professoras comentam TRABALHAR COM A NOÇÃO DE NÚMERO, ressaltando os **conceitos de cor, forma, tamanho, numeral e quantidade**. Nestes casos, elas procuram também valorizar “*muito as atividades com material concreto, usando objetos como giz de cera, bola, pedras para trabalhar a noção de numeral e quantidade*”^{SIC}, sendo que ao realizar atividades envolvendo o conceito de cores, focam “*o trabalho com a tinta*”^{SIC}. Outras duas participantes destacam VALORIZAR ATIVIDADES LIVRES/ESPONTÂNEAS do educando, estimulando atividades lúdicas e criativas. Durante as **atividades lúdicas**, a professora

comenta que oferece “*brinquedos ao aluno autista, deixando-o livre para brincar*”^{SIC} e nas **atividades criativas**, ela cita que oferece “*tinta, ao aluno para que ele realize espontaneamente sua própria produção*”^{SIC}.

A macrocategoria **PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA** foca um dos elementos fundamentais na estruturação do microssistema, segundo Bronfenbrenner, ou seja, a *atividade* em andamento na relação diádica. Como já destacado anteriormente, no capítulo teórico em que foi apresentada a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, para Bronfenbrenner, será no microssistema, dentro da organização ecológica, que se darão de forma efetiva as transformações desenvolvimentais. Neste sentido, as relações diádicas, que acontecem dentro daquela instância do ambiente ecológico, se estruturam em função de três pilares: a atividade, a interação e o papel. Assim, compreender de que forma as professoras dos alunos autistas planejam e escolhem as atividades a serem desenvolvidas em sala é fundamental para nossa reflexão acerca da possibilidade do microssistema de a sala de aula ser um ambiente promotor ou não do desenvolvimento destes alunos.

Ao comentarem sobre o planejamento das atividades em sala de aula, as participantes destacam o fato de adaptarem o planejamento geral da escola em função das características do aluno autista. A princípio, este aspecto parece revelar um respeito das professoras, no momento da elaboração das atividades em sala, aos aspectos do desenvolvimento do educando e uma valorização de suas características específicas. No entanto, ao observarmos seus comentários, constatamos que as educadoras, na verdade, buscam ajustar o planejamento pedagógico geral, comum a todos os alunos, ao educando autista, descartando as atividades que avaliam não ser possível desenvolver com ela. Neste sentido, não existe por parte das professoras um movimento

de avaliar as especificidades de seu aluno autista e, em função disto, desenvolver um planejamento pedagógico que considere e respeite tais características, considerando suas habilidades e dificuldades.

A respeito das adaptações do planejamento pedagógico geral em função do educando autista, Bereohff (1993) ressalta a necessidade de se observar o aluno antes da elaboração deste planejamento. Esta observação deve ter como objetivos verificar quais são os canais de comunicação do aluno que se revelam mais receptivos a uma estimulação, além de considerar o nível de desenvolvimento em que ela se encontra, para somente depois determinar os objetivos a serem trabalhados em uma programação psicopedagógica. Bereohff (1993) ainda destaca que “é básico que a programação psicopedagógica a ser traçada para a criança autista esteja centrada em suas necessidades” (p.13).

Ampliando a discussão sobre a importância de conhecer as características de cada educando para posteriormente realizar um planejamento pedagógico, Orrú (2007) destaca que o processo educacional voltado para as crianças com necessidades educacionais especiais, incluindo a criança autista, ainda segue uma concepção centrada no déficit e/ou doença destas crianças, não dando a devida importância aos aspectos socioculturais. Dessa forma, a educação especial acaba oferecendo um espaço que rotula estas crianças como incapazes de aprender, favorecendo seu processo de exclusão nos espaços sociais. De acordo com Vygotsky (1989), o processo educacional baseado na concepção do déficit impossibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, Orrú (2007), ao comentar a estruturação do programa curricular, ressalta a necessidade de rever os variados aspectos do ensino tradicional, que, ainda hoje, se encontram cristalizados. Para tanto, é imprescindível modificar a concepção de homem em que se baseia o

paradigma tradicional de ensino, passando a considerar o ser humano em sua totalidade, envolvendo no trabalho educacional os aspectos históricos, sociais e culturais, indispensáveis para a compreensão do sujeito.

Ao citar que *“a sala para trabalhar com os alunos autistas não pode ser muito carregada, ter muitos brinquedos e ter muitas coisas coloridas, porque senão distrai a atenção delas”* ^{SIC}, duas professoras da escola especial nos remetem a outro aspecto considerado importante no trabalho pedagógico junto a estes alunos, ou seja, a organização do ambiente da sala de aula. As professoras justificam a importância desta organização por acreditar que o educando autista deve permanecer em um ambiente interacionalmente controlado e minimamente estimulante. Entretanto, ao observarmos as salas de aula destas professoras, constatamos que o cuidado com a organização deste ambiente não se dá na prática, uma vez que as salas estão repletas de brinquedos e objetos variados, expostos e em permanente desorganização.

A respeito das condições do ambiente educacional para se trabalhar com a criança autista, Rivière (1995) ressalta que várias pesquisas, tais como as de Schopler, Brehm, Kinsbourne e Reicher (1971), Rutter e Bartak (1973) e Olley (1987), comprovam que os ambientes educacionais estruturados trazem vantagens ao aprendizado desta criança, facilitando o alcance dos objetivos deste atendimento. Para que o ambiente seja estruturado, o autor destaca a necessidade de o mesmo ser relativamente simples, preciso e consistente em sua resposta às condutas do aluno, sejam elas funcionais ou alteradas, em que a atitude do educador deve ser sempre orientadora. Lewis e De Leon (1995) também concordam que a criança autista atende melhor a propostas de trabalho estruturadas do que àquelas desenvolvidas em situações livres, além de destacarem que esta criança responde mais prontamente a estímulos visuais do que auditivos.

Em relação à reação do aluno autista diante dos estímulos oferecidos, em seu estudo, Lovaas e Schreibman (1971, citado por Stromer; McIlvane; Dube & Mackay, 1993) observaram que, quando apresentados simultaneamente estímulos visuais e auditivos, a criança responde a somente um deles, aparentemente ignorando o outro. Além deste aspecto, Grandin (1995) destaca que a pessoa autista possui um pensamento visual, demonstrando mais facilidade em pensar e raciocinar através de imagens/sistemas visuais, podendo, também, demonstrar dificuldade na compreensão de estímulos auditivos ou conceitos abstratos que não tenham representação visual.

Já em relação à percepção de objetos, de acordo com Happé e Frith (2006), a criança autista apresenta falha na coerência central, ou seja, não possui a habilidade inata de apreender as características de um objeto, percebendo-o como um todo. Devido a essa falha, ela tende a prestar atenção a detalhes, dificultando o estabelecimento da relação das partes com o todo. Neste sentido, Sprandlin e Brady (1999) ressaltam ser importante e necessário, no trabalho com esta criança, que as relações entre estímulos, respostas e consequências sejam as mais consistentes possíveis, a fim de proporcionar que a referida criança adquira e mantenha novos comportamentos ao longo do tempo.

A respeito do contexto ambiental em que se encontra inserido o indivíduo, a Teoria Bioecológica destaca o microsistema como a instância do ambiente ecológico mais importante para o desenvolvimento desta pessoa. Isto porque será no microsistema que se estabelecerão as díades interacionais entre a pessoa mais desenvolvida e competente, aquele que ensina, e a pessoa menos desenvolvida e competente, aquela que aprende. O microsistema estruturado na atividade em andamento, nos padrões interacionais constituídos e no reconhecimento do papel do outro, será a instância em que ocorrerão as possíveis mudanças desenvolvimentais dos indivíduos que participam daquele ambiente.

Para Bronfenbrenner (1996), “os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (p.19). Assim, a percepção que o sujeito tem dos elementos e eventos presentes no microssistema onde se encontra, associada com a interpretação das informações captadas por ele ao longo das interações em curso naquele ambiente, constituem fatores determinantes em seu processo de desenvolvimento. Desta forma, o que é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito são a percepção e a interpretação que ele tem do ambiente em que está inserido e não, necessariamente, do que vem a ser este ambiente na realidade.

Assim, baseados na Teoria Bioecológica, podemos concluir que, tão necessário quanto a organização da sala de aula onde se dará o atendimento escolar do aluno, será transformar aquele ambiente em um contexto em que as ações, os objetos e os eventos presentes tenham reais significados motivacionais e afetivos para o educando autista participante daquele microssistema.

Outro fator importante, destacado por esta macrocategoria, vem a ser a valorização dada por todas as professoras participantes ao desenvolvimento de tarefas relacionadas às atividades da vida diária, aquelas denominadas como AVDs, em detrimento de atividades relacionadas aos objetivos pedagógicos e acadêmicos que deveriam fundamentar o atendimento educacional escolar oferecido ao educando autista.

Sobre isto, achamos interessante comentar, neste momento da discussão, a experiência desenvolvida pela Pré-escola Terapêutica “Lugar de Vida”³⁸, já citada anteriormente. O projeto chamado “Educação Terapêutica”³⁹, mais especificamente em seu terceiro eixo denominado o

³⁸ “A Pré-Escola Terapêutica ‘Lugar de Vida’ é uma instituição para o tratamento e a escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento – psicoses, autismo e outros quadros graves” (K, 1999, p.22)

³⁹ Termo criado por Kupfer a partir do trabalho que se realiza no “Lugar de Vida”

“Escolar Propriamente Dito”, enfatiza a ideia de a organização cognitiva constituir-se em uma maneira de dispor para a criança autista de um reordenamento de sua posição frente ao simbólico ou no interior do simbólico, fornecendo instrumentos como a leitura e a escrita de acordo com suas possibilidades subjetivas e cognitivas. Portanto, é interessante ressaltar que o trabalho voltado para essas crianças não visa somente à sua interação social na instituição escolar ou um trabalho realizado neste campo institucional, mas, também, tem como objetivo o desenvolvimento educacional escolar destes alunos. Entretanto, é importante ressaltar que o trabalho realizado pela Pré-Escola Terapêutica “Lugar de Vida” não é a favor da inserção escolar a qualquer preço, ou seja, existem crianças autistas que provavelmente não serão matriculadas em escolas, sendo encaminhadas para oficinas nas quais poderão ter melhores resultados terapêuticos.

De acordo com a Teoria Bioecológica, ao analisar os comportamentos e as atividades que podem ocorrer dentro do ambiente ecológico, é possível identificar duas categorias comportamentais: aquilo que Bronfenbrenner (1996) chama de comportamentos moleculares e as atividades molares. Assim, as atividades molares são definidas como formas de comportamento, apesar de nem todo comportamento ser considerado uma atividade molar. O autor define comportamentos moleculares aqueles que são tão temporários que possuem importância mínima ou também aqueles que, mesmo tendo uma duração maior, carecem de significados para os indivíduos que estão no ambiente, apresentando um impacto somente insignificante.

Já as atividades molares constituem “um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente” (p. 37), ou seja, são aquelas atividades que têm alguma persistência ao longo do tempo, além de possuírem importância significativa no campo

fenomenológico tanto da pessoa desenvolvente quanto das outras pessoas que participam do microssistema.

Assim, analisando as atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, podemos identificar um grande conjunto de tarefas que demandam comportamentos moleculares, como o momento em que duas das professoras da escola especial colocaram músicas para os alunos. Neste caso, a música tocou durante todo o período de aula, porém, não era trabalhado com os alunos qualquer aspecto específico relacionado àquilo que estavam ouvindo, como o significado da música, os sentimentos e emoções despertados por ela, a temática abordada na canção, o papel da música no cotidiano do educando, a relação entre o som e o movimento corporal, etc. Portanto, mesmo que as duas professoras apontem como objetivo da atividade musical promover a socialização deste aluno, na prática, o que se verifica é a execução de comportamentos moleculares carentes de significados e com impacto insignificante para o desenvolvimento deste educando.

Além disto, frequentemente, as atividades relacionadas à música são apontadas, por três participantes, como recurso utilizado para controlar os comportamentos do aluno autista, considerados inadequados por elas. As professoras não vinculam o desenvolvimento daquelas atividades a expectativas de ganhos acadêmicos pedagógicos dentro do processo de ensino e aprendizagem do educando. Ao contrário disto, uma das educadoras afirma que deixa *“a música ligada o tempo todo enquanto trabalha alguma atividade com seu aluno, pois isto o acalma”^{SIC}*. Neste sentido, as professoras não usufruem das diversas possibilidades de uso que a música proporciona como recurso no trabalho educacional escolar com o aluno autista.

Sobre isto, Bronfenbrenner (1996) afirma que, ao considerarmos as condições interacionais favoráveis à promoção do desenvolvimento humano, os comportamentos

moleculares não contribuem de forma efetiva para este processo, enquanto “as atividades molares constituem a manifestação principal e mais imediata tanto do desenvolvimento do indivíduo quanto das forças ambientais mais poderosas que instigam e influenciam o desenvolvimento – as ações das outras pessoas” (p. 37).

Além das atividades molares terem um momento próprio e ser necessário existir um significado ou intenção para os participantes, Bronfenbrenner (1996) as diferencia em relação a quatro aspectos, sendo de extrema importância também considerar a intensificação da complexidade destas atividades. Assim, em relação às possibilidades do desenvolvimento do indivíduo, as atividades molares podem ser identificadas: 1) *quanto à sua perspectiva temporal*, sendo importante que o indivíduo passe a transcender a atividade, desenvolvendo-a não somente no instante em que é oferecida, mas em momentos futuros; 2) *quanto à sua estrutura de objetivo*, tornando cada vez mais complexo o alcance do objetivo, que para ser alcançado passa a depender não somente de uma ação, mas também da conclusão de várias etapas; 3) *quanto à sua extensão*, que evoca objetos, pessoas e eventos inicialmente presentes no ambiente imediato do indivíduo, mas que podem ultrapassar este contexto, deixando de ser necessária a presença concreta do que se está sendo evocado; e 4) *quanto às suas relações com outras pessoas* que, inicialmente, se estabelecem através da díade e, posteriormente, passam a envolver interações com outras pessoas (*sistema N+2*).

Neste sentido, é importante para o processo educacional escolar do aluno autista que a professora tenha maior preocupação em promover ações que envolvam *atividades molares*, ou seja, atividades que causem impacto significativo em todos os envolvidos em sua execução e que persistam ao longo do tempo. Além disso, é imprescindível que a educadora, ao planejar as ações de sua prática pedagógica, analise as atividades propostas e verifique se elas contemplam os

quatro aspectos fundamentais que caracterizam as *atividades molares*, contribuindo dessa forma para a implementação de tarefas que favoreçam o desenvolvimento do educando autista.

Ainda em relação a esta macrocategoria, a análise do relato das professoras revelou a categoria UTILIZANDO MATERIAL CONCRETO. Sobre isto, as participantes comentam a importância do uso de material concreto durante as atividades propostas para o aluno autista, quer seja em atividades mais específicas como trabalhando o conceito de número ou em atividades lúdicas e livres.

A ênfase dada pelas professoras na utilização de material concreto revela um equívoco comum entre educadores mal informados acerca do que significa esta concretude na interação do indivíduo com o meio. A condição de *trabalho no concreto*⁴⁰, frequentemente, é confundida com a necessidade de a criança manipular material e objetivamente os elementos/objetos presentes em seu ambiente. Entretanto, remontando aos teóricos do desenvolvimento humano, mais especificamente, àqueles que oferecem uma visão construtivista e interacionista deste desenvolvimento, verificamos que a ideia de *trabalho no concreto*, na verdade, refere-se à importância dada a necessidade de a criança, principalmente nos estágios iniciais do seu desenvolvimento, explorar sensório e motoramente todas as possibilidades disponíveis em seu meio ambiente.

De acordo com Piaget (citado por Newcombe, 1999), as crianças constroem seu mundo ao ordenar material bruto fornecido por visões, sons e cheiros. Para ele, as pessoas são ativas, curiosas e engenhosas durante toda a sua vida, buscando, espontaneamente, contato e interação com o meio e procurando ativamente por desafios. Assim, quando as crianças têm liberdade de ação, elas exploram, aprendem e descobrem, construindo conhecimentos cuja meta específica é

⁴⁰ Grifo meu.

ajudá-las a se adaptar ao ambiente. Segundo Mussen (citado por Newcombe, 1999), as crianças e os adultos continuamente “constroem e reconstroem seu conhecimento sobre o mundo, tentando fazer sentido de sua experiência e tentando organizar seu conhecimento de forma coerente” (p.135).

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento infantil, que abarca a aprendizagem humana, deve ser considerado um processo amplo e complexo, no qual estão envolvidos aspectos físicos, psicológicos (cognitivos e afetivos), educacionais e sociais. Segundo Luria (citado por Newcombe, 1999), o desenvolvimento infantil deve ser visto a partir de três aspectos: o instrumental, o cultural e o histórico. O aspecto instrumental refere-se à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas, ou seja, o indivíduo não apenas responde aos estímulos apresentados no ambiente, mas os altera e usa suas modificações como instrumento de seu comportamento. O aspecto cultural envolve os meios estruturados pelos quais o contexto social organiza os tipos de tarefa que a pessoa em desenvolvimento enfrenta e os tipos de instrumento (mentais ou físicos) de que ela irá dispor para dominar estas tarefas. Por fim, o aspecto histórico que se funde com o cultural, já que os instrumentos utilizados pelo homem para dominar o ambiente e seu próprio comportamento foram criados e modificados ao longo da história social da civilização.

Assim, como podemos observar, a ideia de oferecer ao aluno autista atividades envolvendo ações com materiais concretos, na verdade, remete a importância de oportunizar a pessoa em desenvolvimento à vivência em situações em que ela possa manipular objetos, experienciar novas situações, levantar hipóteses sobre os eventos e estabelecer relações entre conhecimentos adquiridos e as novas informações oriundas da interação com o meio. O processo de ensino e aprendizagem envolvido na relação indivíduo-meio traz como resultado a construção

de novos conhecimentos que devem, sempre, evoluir de um raciocínio mais ligado a eventos concretos e situacionais para a ênfase em um raciocínio abstrato.

Retomando a perspectiva bioecológica, como já mencionado anteriormente, Bronfenbrenner (1996) aponta para a necessidade de as atividades oferecidas ao indivíduo em desenvolvimento se caracterizarem como *atividades molares*, de complexidade cada vez mais crescente. Neste caso específico, destaca-se a importância de o educador favorecer que a percepção e a compreensão do aluno sobre os eventos experienciados no seu ambiente imediato ultrapassem este contexto, desvinculando o raciocínio do educando da necessidade de estar concretamente em contato com os objetos, pessoas e eventos (alternância – presença/ausência). Além disto, a interação estabelecida pelo professor com o aluno e o desenvolvimento da tarefa deve possibilitar a este educando transcender sua compreensão da atividade vivenciada, no ambiente imediato, para momentos passados ou futuros.

Segunda Macro-Categoria: II) INTERAGINDO EM SALA DE AULA

Esta macrocategoria, que se refere a todos aqueles momentos em que a professora descreve suas ações em sala de aula em função da interação dos seus alunos, comentando os objetivos pedagógicos pretendidos, os conteúdos trabalhados e a interação dos alunos nestas circunstâncias, foi revelada a partir do conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 3: Macrocategoria INTERAGINDO EM SALA DE AULA

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>ESTIMULANDO A INTERAÇÃO DO ALUNO AUTISTA COM OS COLEGAS</u>	- Colocando colega para ajudar o aluno autista na atividade - Estimulando atividades do brincar junto - Estimulando a socialização
<u>ESTABELECENDO CONTROLE SOBRE OS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS DO ALUNO</u>	- Elogiando comportamentos adequados - Estabelecendo limites para comportamentos inadequados - Excluindo o aluno autista do grupo
<u>ORIENTANDO SOBRE A ATIVIDADE EM ANDAMENTO</u>	- Conversando com o aluno - Demonstrando como se faz - Fazendo junto com o aluno

Ao comentarem a **INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**, todas as professoras destacam como ação importante para o trabalho ESTIMULAR A INTERAÇÃO DO ALUNO AUTISTA COM OS COLEGAS. Para tanto, elas **colocam os colegas para ajudar os alunos autistas nas atividades** como também **estimulam atividades do brincar junto** e de **socialização**, entendendo por socialização o fato de os alunos estarem todos juntos realizando uma mesma atividade. A importância dada pelas participantes à interação dos alunos autistas é revelada quando uma das professoras comenta que “a base das atividades propostas é a estimulação do desenvolvimento

da interação dos alunos”^{SIC}. Neste sentido, ela procura estimular “o brincar junto e atividades que promovam a interação”^{SIC}. Outra professora relata colocar “um colega para ajudar o aluno autista na atividade a fim de estimulá-lo a interagir com ele”^{SIC}, além de organizar “a sala de aula para que todos possam ver o trabalho um do outro”^{SIC}. E ainda outra professora destaca que utiliza “a atividade de música para a socialização do aluno autista e o coloca pra trabalhar junto com outros alunos na atividade de pintura”^{SIC}.

Ainda comentando sobre aspectos da interação estabelecida em sala, duas professoras, uma do ensino regular e outra do ensino especial, afirmam que procuram ESTABELECER CONTROLE SOBRE OS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS DO ALUNO AUTISTA, por meio de **elogios frente aos seus comportamentos adequados**, além de **excluí-lo de algumas atividades do grupo** quando apresenta comportamentos considerados inadequados pelas educadoras, utilizando esta estratégia como uma das formas de **estabelecer limites para os comportamentos inadequados** deste aluno.

No desenvolvimento da atividade dentro de sala, as professoras ressaltam que ORIENTAM O ALUNO SOBRE A ATIVIDADE EM ANDAMENTO. Assim, os participantes costumam **conversar com o aluno autista** sobre a atividade proposta, antes de iniciá-la, quando então explicam “todo o processo para o aluno”^{SIC}. A orientação sobre a tarefa varia de professora para professora. Uma delas comenta que costuma “pegar na mão do aluno, estimulá-lo a pegar no lápis, a falar que é um lápis”^{SIC}, enfatizando uma orientação focada no desempenho psicomotor esperado do educando. Outras comentam achar importante **demonstrar como se faz** a atividade em questão, por exemplo, colocando “o pote de tinta do lado do aluno autista pra ele ver onde a professora pôs o dedo...passando a tinta num papel sem ser o do aluno para que ele possa ver como deve ser feita a atividade”^{SIC}. Por fim, uma das professoras comenta

achar necessário **realizar a atividade juntamente com o aluno**, como “*quando trabalha com figuras e faz junto com o aluno a atividade*”^{SIC}.

A macrocategoria **INTERAGINDO EM SALA DE AULA** remete a outro elemento fundamental na estruturação do microssistema, segundo Bronfenbrenner, ou seja, a *interação* estabelecida nas relações diádicas. De acordo com a perspectiva bioecológica, os *sistemas de interações* são utilizados pelos indivíduos em desenvolvimento como forma possível de participação em todos os ambientes, de forma direta ou indireta. Neste sentido, a *díade*, a interação que se estabelece entre duas pessoas em um determinado ambiente imediato (*microssistema*) no qual esses indivíduos estão inseridos, é a forma primordial do *sistema de interação*. Dessa forma, compreender de que maneira as professoras dos alunos autistas implementam sua prática pedagógica, envolvendo os sistemas de interações entre aluno/professora e aluno/aluno, é essencial para nossa reflexão acerca da possibilidade de o microssistema da sala de aula ser um ambiente promotor ou não do desenvolvimento destes alunos.

Segundo Bronfenbrenner (1996), a díade é um dos principais elementos do ambiente, pois “o desenvolvimento da pessoa é uma função da substancial variedade e complexidade estrutural das atividades molares realizadas por outros que se tornam parte do campo psicológico da pessoa, ou por envolvê-la numa participação conjunta ou por atrair a sua atenção” (p.45). Assim, ao estimularem a interação do educando autista com os demais alunos, pela participação de todos do grupo nas atividades propostas, as professoras podem suscitar a ocorrência de díades promotoras do desenvolvimento destes alunos, as chamadas *díades desenvolvimentais*.

Entretanto, é importante destacar que as díades para serem consideradas *díades desenvolvimentais* precisam satisfazer condições ótimas de: (1) *reciprocidade*, que significa que, em qualquer relação diádica, o que A faz, influencia B e vice-versa; (2) *equilíbrio do poder*; que ocorre quando o poder da pessoa mais desenvolvida se altera, gradualmente, em favor daquela pessoa em desenvolvimento; e (3) *relação afetiva*, que é o estabelecimento de vínculos afetivos/emocionais entre os participantes da díade, sendo que os processos desenvolvimentais terão maior probabilidade de ocorrer quando tais vínculos forem caracterizados por sentimentos positivos e recíprocos. Portanto, é necessário que as professoras passem a estar mais atentas para essas três condições, fazendo com que os momentos de interação, estimulados por elas entre os alunos, possam propiciar a ocorrência real de *díades desenvolvimentais*.

Outro aspecto interessante a ser destacado é que, de acordo com a Teoria Bioecológica, a capacidade de uma díade funcionar efetivamente como um contexto promotor de desenvolvimento depende também da existência e da natureza de outras interações diádicas estabelecidas com terceiras pessoas (*sistema N + 2*). Neste sentido, estas terceiras pessoas, que estarão de alguma forma influenciando a díade primordial, podem tanto aumentar o potencial desenvolvimental desta díade ao apoiarem-na como também podem prejudicar este potencial ao desencorajarem ou interferirem nas atividades desenvolvimentais realizadas pela díade original.

Assim, ao analisarmos as possibilidades de ocorrência de díades no ambiente da sala de aula, é importante reconhecer que a interação estabelecida entre professor e aluno constitui o par diádico fundamental daquele microssistema. Neste sentido, no momento em que os demais alunos do grupo passam a participar das atividades em que estão envolvidos a professora e o aluno autista, estabelecem-se tríades interacionais, as quais, quando bem organizadas, poderão interferir de maneira essencial, não apenas na qualidade da interação social, mas também na

complexidade da tarefa em andamento. Certamente, nos momentos em que o aluno autista interage com outro colega, díades interacionais estarão sendo estabelecidas; e, neste caso, a intervenção da professora passa a constituir o *sistema N+2*, cabendo a ela ser o terceiro elemento que eleva o potencial desenvolvimental da eficiência da díade já estabelecida entre os alunos.

Ainda sobre a importância da interação socioafetiva no processo de desenvolvimento humano, Orrú (2008) destaca que o trabalho educativo envolvendo a relação com o outro deve buscar a construção do sujeito que está imerso na cultura de uma sociedade e, a partir da mediação, realizada pela linguagem, proporcionar o reconhecimento do educando autista como sujeito que também interage, respeitando suas possibilidades e recursos disponíveis e utilizados. Para a autora, se as pessoas com necessidades educacionais especiais tiverem “acesso ao contato com o outro, e a orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente” (p. 104). Além disto, a autora também ressalta que as conclusões preconceituosas referentes à aprendizagem dessas pessoas atrapalham ou barram seu processo de desenvolvimento.

A categoria ESTABELECEER CONTROLE SOBRE OS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS DO ALUNO foi outra daquelas reveladas dentro desta segunda macrocategoria. Assim, as participantes comentam que controlam os comportamentos do aluno autista, julgados por elas inadequados, por meio de elogios frente aos comportamentos avaliados como adequados, estabelecimento de limites comportamentais e retirada do educando autista de algumas atividades realizadas em grupo.

Sobre a necessidade de estabelecer controle comportamental, Bereohff (1993) destaca que a colocação de limites de forma clara, através de uma atitude diretiva por parte do educador, contribui para o desenvolvimento de maior organização e autonomia da pessoa autista,

fortalecendo sua capacidade para adaptar-se aos ambientes domésticos, comunitários, escolar, etc. Comportamentos positivos devem ser encorajados através de elogios e atenção. (p.16)

Entretanto, é importante destacar que o professor, no seu trabalho com o aluno autista, não deve valorizar sobremaneira, durante o processo de ensino e aprendizagem, o controle dos comportamentos avaliados como adequados ou inadequados. Como afirma Orrú (2008), a abordagem comportamental não privilegia “as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, de onde emana o desenvolvimento da atividade consciente do homem, e a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado” (p.3).

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano parte do pressuposto de que para entender o ser humano não é suficiente apenas a observação direta do seu comportamento em uma mesma situação. Além disto, é necessário que se observem os sistemas interacionais estabelecidos nos vários contextos frequentados pela pessoa, indo além da observação do ambiente imediato onde se encontra o indivíduo. Portanto, mais importante do que a avaliação da professora sobre a adequação ou não de um comportamento e sua necessária extinção, é preciso que sejam investigadas e analisadas as interações sociais estabelecidas pelo indivíduo autista em outros microssistemas, pois estas interações podem estar relacionadas ao desencadeamento dos referidos comportamentos que se manifestam no contexto escolar. Assim, a ocorrência de um comportamento avaliado como inadequado pela professora, pode ser justamente aquele valorizado ou afetivamente reforçado no contexto familiar, por exemplo.

Em relação à exclusão do educando autista de algumas atividades do grupo com a finalidade de evitar o desencadeamento de comportamentos considerados inadequados pelas professoras, é preocupante pensar que as educadoras, a cada situação de exclusão a que submetem o aluno, diminuem as possibilidades do estabelecimento de relações diádes.

Considerando que o desenvolvimento do ser humano depende da qualidade destas relações, podemos afirmar que, quanto menor a possibilidade de interação deste aluno com o grupo, menores serão as chances do estabelecimento de *díades desenvolvimentais*. Além disto, de acordo com Bronfenbrenner (1996), não existe um limite definido a priori que determine até onde, quando e o quanto o indivíduo se desenvolverá, nem em quais situações isto ocorrerá.

Neste sentido, Beyer (2002) destaca que a aprendizagem e a ampliação das condições cognitivas irá variar conforme o grau do autismo. Porém, vale recordar o desafio lançado por Vygotsky com o bem conhecido conceito de zona de desenvolvimento proximal, zona essa que se dimensiona em cada individualidade. Esse conceito defende a ideia de que ninguém está fora do alcance da ação pedagógica produtora de mudanças. (p.124 e 125)

A categoria ORIENTANDO O ALUNO AUTISTA SOBRE A ATIVIDADE EM ANDAMENTO foi outra daquelas reveladas dentro desta segunda macrocategoria. A respeito da ação de a professora orientar o aluno autista durante as atividades em sala de aula, Berehoff (1993) afirma que esta é uma maneira interessante de trabalhar com o aluno, seja verbalmente ou realizando juntamente com ele a atividade, pois

a vivência de atividades programadas facilita a participação e o envolvimento com o objeto de trabalho, onde o auxílio verbal é na maioria das vezes insuficiente, gerando a necessidade de constante auxílio físico por parte da pessoa que dirige a ação pedagógica. (p. 17)

De acordo com a Teoria Bioecológica, existem três formas possíveis de díades: a *díade observacional*, que ocorre quando o participante presta atenção na atividade realizada pelo outro e este reconhece o interesse que demonstra aquele; a *díade de atividade conjunta*, presente quando ambos os participantes são efetivos e realizam juntos atividades que, mesmo sendo um

pouco diferentes, se complementam; e a *díade primária*, que, mesmo os participantes estando separados, a díade continua a existir fenomenologicamente, ou seja, as influências do comportamento do par diádico continuam presentes. Segundo Bronfenbrenner (1996), é importante e necessário que as díades estabelecidas evoluam e tornem-se cada vez mais complexas, constituindo *díades primárias*, aquelas fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

Assim, ao relatarem que solicitam que o educando as observe enquanto orientam sobre a realização da tarefa ou quando demonstram e realizam junto com ele a atividade proposta, as participantes revelam que estabelecem, respectivamente, *díades observacionais* ou *díades atividade conjunta*, as quais, certamente, favorecerão o crescimento psíquico do aluno autista. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com a ocorrência destas interações diádicas, necessárias para o desenvolvimento deste aluno, as professoras não promovem a ocorrência de *díades primárias*, aquelas consideradas por Bronfenbrenner fundamentais para a promoção deste desenvolvimento.

Ainda sobre isto, outro fator a ser destacado é que, de acordo com a perspectiva bioecológica, as relações diádicas somente possibilitarão a ocorrência do desenvolvimento e aprendizagem do aluno autista quando estas evoluírem da categoria de *díade primária* para aquela considerada *díade desenvolvimental*, cujas características principais são a *reciprocidade*, o *equilíbrio de poder* e a *relação afetiva*, já mencionadas anteriormente.

Terceira Macrocategoria: III) CARACTERIZANDO O ALUNO AUTISTA

Esta macrocategoria, que se refere a todos aqueles momentos em que a professora comenta as características gerais dos alunos autistas, foi revelada a partir do conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 4: Macrocategoria CARACTERIZANDO O ALUNO AUTISTA

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>APRESENTANDO DIFICULDADE NA INTERAÇÃO</u>	
<u>DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO NA ATIVIDADE</u>	- rejeitando atividades - apresentando comportamentos agitados
<u>APRESENTANDO COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS</u>	
<u>APRESENTANDO PADRÕES RÍGIDOS DE COMPORTAMENTOS</u>	
<u>REAGINDO COM GRITOS</u>	
<u>GOSTANDO DE ATIVIDADES MUSICAIS</u>	
<u>NÃO TENDO ESQUEMA CORPORAL</u>	
<u>GOSTANDO DE MEXER COM ÁGUA</u>	
<u>DEMONSTRANDO INTERESSE E CURIOSIDADE PELO INÉDITO</u>	

Ao comentarem os aspectos que caracterizariam os alunos autistas, todas as participantes destacam que, na opinião delas, existem “*vários tipos de criança autista*”^{SIC}, o que tornaria muito difícil a tarefa de identificar um conjunto específico de características comuns a todas elas, uma vez que para as professoras “*cada aluno tem suas características em específico*”^{SIC}.

Reconhecendo tal diversidade e complexidade na manifestação do comprometimento autista, Olley e Gutentag (1999 citado por Simpson, 2001) afirmam que os profissionais que atendem à criança autista, diante da variedade e das diversas combinações possíveis entre as diferentes características que esta criança pode apresentar, tais como o comprometimento na interação social e na linguagem, o déficit comportamental, a dificuldade de aprendizado, os níveis diferentes de desenvolvimento, têm procurado por novas estratégias de intervenção e de tratamento.

As professoras também foram unânimes em apontar, como aspectos comuns aos alunos autistas, o fato de todos: 1) apresentarem dificuldade na interação, tanto com elas como com os colegas; 2) terem dificuldade de concentração na atividade em andamento, permanecendo alheios às atividades do grupo, ora demonstrando falta de interesse, ora apresentando comportamentos agitados (acender e apagar as luzes, subir em cima de móveis, sair da sala correndo); 3) apresentarem comportamentos estereotipados; e 4) apreciarem atividades musicais.

Além destes, duas participantes apontam dois outros aspectos que, segundo elas, caracterizariam as pessoas autistas: reagir com gritos, quando não atendida; e apresentar padrões rígidos de comportamentos. Outras características foram destacadas, isoladamente, pelas educadoras, tais como a pessoa não ter esquema corporal, gostar de mexer com água e demonstrar interesse e curiosidade pelo inédito.

A análise da macrocategoria **CARACTERIZANDO O ALUNO AUTISTA**, a partir da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, remete a um dos elementos fundamentais na estruturação do microssistema, ou seja, ao *papel* assumido por cada participante na relação diádica. Para Bronfenbrenner (1996), um *papel* “é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (p.68). Neste sentido, compreender de que forma as professoras percebem e interpretam o fenômeno do autismo, considerando as especificidades apresentadas pelo aluno autista, assim como também suas expectativas em relação a este aluno, é imprescindível para nossa reflexão acerca das possibilidades de o ambiente da sala de aula constituir um espaço promotor ou não do desenvolvimento deste educando.

Em um primeiro momento, é interessante reconhecer que determinados aspectos apontados pelas professoras como aqueles que caracterizariam as pessoas autistas coincidem com alguns daqueles apontados, por importantes estudiosos da área, na literatura de referência. Assim, encontramos Schwartzman (1994), que acredita que uma das características que se destaca neste transtorno seja a anormalidade que a criança autista possui na interação social recíproca, além de ela apresentar movimentos repetitivos, reações às alterações na rotina ou no ambiente e distúrbios de atenção e concentração. Já Bandim et al (1995) apontam as reações de pânico, de aflição ou agitação da criança diante de estímulos sensoriais (sons ou ruídos). Andrade (1992) ressalta que a criança autista apresenta respostas anormais quando está excitada (bater braços como asas, pular, fazer caretas), coordenação motora pobre, além das anormalidades no humor e da ocorrência, em alguns casos, de comportamento automutilante. Salle et al (2005) mencionam que, além dos comportamentos agressivos, de birra e possíveis autoagressões, a criança autista pode apresentar também retardo mental.

Contudo, é curioso perceber que nenhuma das participantes destaca como característica das pessoas autistas o prejuízo na comunicação verbal e não-verbal, o que, de acordo com o CID-10, DSM-IV e Holmes (1997), é uma das três principais características do Transtorno Autista. No entanto, algumas características que não se encontram na literatura científica, como não ter esquema corporal, gostar de mexer com água e demonstrar interesse e curiosidade pelo inédito, são ressaltadas por pelo menos uma das participantes. Além de todas mencionarem o gosto do aluno autista por atividades musicais, outra característica que também não se encontra na literatura de referência.

De acordo com a Teoria Bioecológica, as características gerais dos indivíduos envolvidos em uma relação diádica devem ser consideradas durante este processo de interação, como por exemplo: suas convicções, seu nível de atividade, seu temperamento, suas metas e motivações, gênero ou cor etc. Todos estes aspectos poderão influenciar significativamente o modo como se estabelecem as interações e a maneira como o indivíduo desenvolve-se irá lidar com a pessoa em desenvolvimento. Desta forma, os valores e as expectativas dos participantes da relação diádica devem ser consideradas, pois influenciarão no estabelecimento das *diades desenvolvimentais* e na promoção de *atividades molares*, elementos imprescindíveis do microssistema que possibilitam o crescimento psíquico do sujeito.

Neste sentido, a compreensão das professoras acerca do desempenho de seu aluno autista, o que ela pensa sobre as possibilidades e dificuldades deste educando, será fortemente influenciada pela sua percepção e interpretação dos papéis sociais assumidos pelos participantes do microssistema da sala de aula. Além disto, as expectativas, os valores e as representações sócio-afetivas-culturais associados a estes papéis também estarão presentes nas relações diádicas

estabelecidas pelos indivíduos naquele ambiente imediato, influenciando a qualidade desenvolvimental das díades.

Como aponta Bronfenbrenner (1996), o que importa para o comportamento e o desenvolvimento humano é *o ambiente conforme ele é percebido* pelo sujeito e não conforme ele poderia existir na realidade. Para ele, “os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (p. 19). Portanto, o que a professora observa, analisa, pensa e espera de cada educando estará estreitamente relacionado com o modo como ela própria especifica e, particularmente, compreende e percebe este aluno, em se considerando todo tipo de influência recebida por ela na constituição de seu conceito de autismo e de aluno com transtorno autista. Assim, a percepção e a compreensão da professora sobre o sujeito/aluno influenciarão, positivamente ou negativamente, o curso do processo educacional escolar do mesmo.

Ainda sobre isto, é importante destacar que, ao comentarem sobre as características das pessoas autistas, certamente tendo como referência principal seu próprio educando, as participantes enfatizam os aspectos relacionados aos comprometimentos e limitações psicoemocionais apresentados por este aluno em específico. Neste sentido, a ênfase dada às características vinculadas às dificuldades e limitações do aluno autista revela uma excessiva valorização, por parte das educadoras, dos aspectos que prejudicam ou comprometem o desenvolvimento e, conseqüentemente, o desempenho escolar deste educando, em detrimento das possibilidades favorecedoras de seu crescimento psíquico, educacional e social. Esta postura, além de provocar nas professoras sentimentos de desmotivação e acomodação frente às demandas referentes à implementação da prática pedagógica junto a este aluno, também revela sua

incredulidade nas possibilidades de desenvolvimento deste educando, naturalizando assim as expectativas de fracasso escolar para este educando.

Quarta Macrocategoria: IV) PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TRANSFORMANDO O ALUNO AUTISTA

Esta macrocategoria, que se refere a todos aqueles momentos em que a professora comenta as modificações observadas no aluno autista ao longo do período de sua escolarização, iniciado na época em que ele ingressou em sua sala de aula até o momento das entrevistas com a pesquisadora, foi revelada a partir do conjunto de Categorias e Subcategorias de Significado apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 5: Macrocategoria PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TRANSFORMANDO O ALUNO AUTISTA

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>AUMENTANDO O ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS</u>	- Escolhendo os brinquedos - Respondendo mais prontamente aos estímulos - Permanecendo mais tempo em uma atividade
<u>ATENDENDO MAIS PRONTAMENTE ÀS REGRAS</u>	- Aceitando o estabelecimento de regras - Obedecendo aos limites - Permanecendo mais tempo dentro da sala de aula
<u>MELHORANDO A COMUNICAÇÃO COM A PROFESSORA</u>	- “Comunicação por códigos”^{SIC} - Atendendo às solicitações da professora - Oralizando palavras compreensíveis
<u>REDUZINDO COMPORTAMENTOS INADEQUADOS</u>	- Apresentando comportamentos sociais esperados
<u>TORNANDO-SE MAIS AUTÔNOMA NA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVDs)</u>	

Em relação a esta macrocategoria, podemos constatar que, na opinião das professoras, o **PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TRANSFORMA O ALUNO AUTISTA** em diversos aspectos. Dentre estes, as participantes avaliam que, com o passar do tempo, o aluno autista AUMENTOU SEU ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS em sala de aula. Sobre isto, uma das participantes destaca perceber mudanças importantes na qualidade da participação do aluno na tarefa, ou seja, antes ele “*entrava na sala e ficava no seu cantinho, não mexendo em nada*”^{SIC}, cabendo à professora “*escolher e entregar um brinquedo que achava ser interessante para o aluno*”^{SIC}. Atualmente, a educadora ressalta que o aluno autista passou a **escolher seus brinquedos**, apresentando comportamentos mais independentes e de iniciativa própria.

Outro aspecto citado pelas participantes em relação ao aumento do envolvimento do educando autista nas atividades vem a ser o fato de ela passar a **responder mais prontamente aos estímulos** oferecidos pelas educadoras. Assim, uma das professoras comenta que, atualmente, “*ao convidar o aluno autista para brincar de massinha, ele experimenta, pega a massinha e a manuseia*”^{SIC}. A mesma professora destaca que a participação do aluno também melhorou nas atividades envolvendo o uso de tintas, realizando a atividade quando é solicitado a colorir um desenho relacionado com a história que está ouvindo. Outra professora, citando como exemplo o aumento de respostas dadas pelo aluno autista aos estímulos oferecidos por ela, comenta mudanças observadas na atividade de montar o quebra-cabeça, ou seja, “*antes, quando era oferecido o quebra-cabeça, o aluno tirava todas as peças e as espalhava, além de pegar as do colega; hoje, porém, ele está aprendendo a montar*”^{SIC}.

Três participantes destacam que o aluno autista, com o passar do tempo, começou a **permanecer mais tempo em uma mesma atividade**. Dessa forma, este educando, que antes

“não ficava parado fazendo somente uma coisa, pois em um instante estava correndo lá fora, em seguida já começava a mexer num brinquedo e, logo depois, mexia em outra coisa”^{SIC}, passou a “ficar mais tempo numa mesma atividade”^{SIC}.

A respeito do atendimento às regras existentes na escola, as participantes comentam que o aluno autista passou a ATENDER MAIS PRONTAMENTE A ESTAS REGRAS. Uma das professoras destaca que *“hoje quando fala ‘vamos tomar lanche’, o aluno autista já sabe que tem que ir junto com os outros alunos”^{SIC}, **aceitando o estabelecimento das regras***. Elas também ressaltam que o educando autista começou a **obedecer aos limites** impostos por estas regras, por exemplo, *“não ficando na piscina de bolinha o tempo todo, não acendendo e apagando a luz, não subindo no armário na hora do lanche”^{SIC}*. Além disso, destacam que o aluno autista tem **permanecido mais tempo dentro de sala**, ao contrário de quando entrou na escola, ocasiões em que ele *“não ficava na sala, indo para o pátio, principalmente para mexer com água”^{SIC}*.

Em relação aos padrões de comunicação do educando autista com a professora, as educadoras avaliam uma MELHORA NA COMUNICAÇÃO DESTES ALUNOS ao longo do processo de escolarização. Destacam como exemplo destas mudanças o desenvolvimento daquilo que denominam **“comunicação por códigos”^{SIC}**, relatando que *“sabem o que o aluno quer porque agora ela pega na sua mão e a leva até a sua mochila”^{SIC}*. Apontam também que o aluno passou a **atender a suas solicitações em sala**, pois, atualmente, quando a professora *“o chama e fala para o mesmo que não pode subir no armário, ele olha para a professora, meio que resistente, mas acaba descendo”^{SIC}*.

Ainda em relação à comunicação do aluno autista, as professoras assinalam que seu educando começou a **oralizar palavras compreensíveis**, mesmo que, muitas vezes, aparente estar apenas repetindo-as. Elas destacam que, *“antes o aluno autista soltava alguns sons, mas*

não dava pra entender o que era”^{SIC}; hoje, “quando ele canta dá para entender qual música ele está cantando”^{SIC}. Outro exemplo desta mudança vem a ser o fato de o aluno utilizar palavras isoladas para se comunicar, como é o caso do “aluno que agora, quando está com sede, fala ‘água’”^{SIC}.

As professoras participantes, ao se referirem às mudanças comportamentais do educando autista, relatam que durante o processo de escolarização notaram modificações importantes, em destaque, a REDUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS do aluno. Assim, avaliam que o aluno autista passou a **apresentar comportamentos sociais esperados**, diminuindo a frequência dos inadequados. Atualmente, ressalta uma das professoras, *“as ações dele são completamente diferentes de quando entrou na escola, não existindo mais a constância em acender e apagar uma luz ou sair da sala correndo”^{SIC}*, além de *“ficar mais quieto, mais tranquilo dentro da sala de aula”^{SIC}*.

Em relação ao desenvolvimento das atividades de vida diária (AVDs), as professoras destacam que o aluno autista, ao longo do processo de escolarização, tem se TORNADO MAIS AUTÔNOMO NA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES. Uma delas menciona que seu educando *“começou a ter uma independência, pois já vai ao banheiro sozinho e também se veste sozinho”^{SIC}*; outra cita que atualmente ele *“já sabe onde tem água e, quando está com sede, ele pega o copo, vai até o filtro e aperta a torneirinha, colocando água para si mesmo”^{SIC}*.

A análise da macrocategoria **PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TRANSFORMANDO O ALUNO AUTISTA** nos remete à importância da instituição escolar e do trabalho realizado pelos educadores na promoção do desenvolvimento e da constituição da identidade deste sujeito. Em relação à função desta instituição, Martin-Baró (1992) destaca que a

escola, como um dos principais agentes socializadores, é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas também pela transmissão de valores de uma cultura entre gerações. Abrantes (1997) acrescenta que a escola, além de transmitir esses conhecimentos legitimados pela sociedade, tem autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla.

De acordo com a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, a *pessoa em desenvolvimento* é um indivíduo em constante crescimento e dinâmico, sendo a relação indivíduo-meio ambiente bidirecional e recíproca, ou seja, a pessoa provoca transformações no meio ambiente em que está inserida e o reestrutura, sofrendo, também, transformação desse meio. Assim, as mudanças manifestadas pelo educando autista, durante seu processo de escolarização, indicam o fluxo do seu crescimento e desenvolvimento psíquico e físico.

Neste sentido, a constatação do AUMENTO DO ENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA NAS ATIVIDADES PROPOSTAS e sua MAIOR ACEITAÇÃO DAS REGRAS revelam uma melhora da percepção deste educando sobre os elementos do ambiente em que está inserido e sua participação dentro daquele microssistema, favorecendo um maior envolvimento deste aluno nas atividades propostas pela professora.

A participação efetiva e cada vez mais duradoura do educando nas atividades desenvolvidas em sala de aula é considerada uma mudança importante para o seu crescimento psíquico que, neste caso, deverá ser aproveitada pela professora para desenvolver as atividades que, de fato, constituam *atividades molares*, ou seja, aquelas atividades que têm alguma persistência ao longo do tempo, além de possuir importância significativa no campo fenomenológico tanto da pessoa desenvolvedora quanto das outras pessoas que participam do microssistema.

As participantes também avaliam que, ao longo do processo de atendimento escolar, seu aluno autista apresentou MELHORA NA COMUNICAÇÃO COM A PROFESSORA. Este aspecto apontado pelas educadoras remete nossa análise à importância da linguagem na constituição do sujeito. Para Vygotsky (2000), a linguagem é decisiva na formação dos processos psíquicos do indivíduo. Nesta perspectiva, relembramos que educar, para Kupfer (2007), “torna-se uma prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de se dirigir ao outro fazendo com isso laço social” (p.35).

A palavra, para Lacan (citado por Di Ciaccia, 1997), está além da simples comunicação, pois ela humaniza o homem e o constitui sujeito pela relação com o Outro, que dá sentido à mensagem. Desta maneira, os educadores podem ocupar um lugar na função do Outro, constituindo o sujeito através da palavra.

Desta forma, o trabalho educacional voltado para o aluno autista deve sempre estar relacionado à linguagem, à sua comunicação verbal ou não-verbal, propiciando o desenvolvimento do laço social, imergindo este aluno no simbólico (linguagem), humanizando-o e constituindo-o sujeito (Di Ciaccia, 1997; Orrú, 2008).

As professoras também apontam uma REDUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS do aluno autista e observam que essa redução se TORNOU MAIS AUTÔNOMA NA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVDs), ao longo do processo de escolarização. Sobre isto, entendemos ser interessante retomar o que Schwartzman (1994) e Rivière (1995) destacam como aspectos fundamentais do processo educacional para esta criança. Estes autores afirmam que a educação relacionada à criança autista deve ter como objetivos desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecendo seu bem-estar

emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas.

Neste sentido, a diminuição dos comportamentos inadequados do aluno autista observada pelas professoras participantes é um aspecto importante constatado ao longo do atendimento educacional escolar deste educando. Entretanto, a fala das professoras revela uma excessiva valorização daquelas atividades denominadas *atividades de vida diária* (AVDs), ou seja, ações ou comportamentos relacionados ao desempenho de tarefas ligadas aos cuidados de manutenção e higiene pessoal.

Certamente, tornar a pessoa competente para o desempenho destas atividades está relacionado à promoção de sua autonomia e independência. No entanto, é imprescindível que as professoras compreendam que trabalhar com AVDs não constitui a única opção de trabalho com este educando. É preciso que elas ampliem o quadro de percepção e compreensão das possibilidades de desenvolvimento de seu aluno autista, propondo e desenvolvendo atividades que de fato contribuam para aproximá-lo de um mundo de relações humanas significativas, como destacam Schwartzman (1994) e Rivière (1995).

A análise desta macrocategoria revelou, portanto, elementos fundamentais para a compreensão da influência e importância do atendimento educacional escolar no desenvolvimento da pessoa autista. As mudanças ocorridas ao longo do processo de escolarização do aluno autista, mencionadas pelas professoras, apontam para a importância da escola na vida deste educando, a despeito do importante quadro de comprometimento afetivo-emocional associado a este transtorno.

Assim, mesmo diante das dificuldades encontradas em função das características peculiares apresentadas pelo aluno autista, deparamo-nos com a existência de possibilidades reais de seu desenvolvimento. Orrú (2008) afirma que

mesmo que o autismo possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa que implicarão em desvantagem em sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits. (p. 10)

De acordo com a perspectiva bioecológica, a influência da pessoa em desenvolvimento provoca mudanças no meio ambiente em que ela está inserida, reestruturando-o dentro de um processo bidirecional e recíproco de transformações na relação indivíduo-meio. Assim, existem possibilidades de as mudanças observadas pelas professoras, no contexto de sala de aula, transcenderem para outros microssistemas frequentados pelo indivíduo com Transtorno Autista. Neste sentido, podemos afirmar que o trabalho escolar pode influenciar de forma positiva o curso do desenvolvimento deste educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Mais que de máquinas,
precisamos de humanidade”*

Charles Chaplin

O principal objetivo do presente estudo foi analisar os aspectos psico-educacionais relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno autista e a relação destes aspectos com a promoção do desenvolvimento global desta pessoa, a partir de uma perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

A motivação que justifica a escolha deste tema se sustenta em vários fatores, dentre eles, o percurso da minha formação ao longo da graduação em Psicologia, período em que atuei como estagiária no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da UFU e no Centro de Psicologia Aplicada do IPUFU/UFU, participando de projetos envolvendo a criança com transtorno autista, tanto no que se refere ao atendimento educacional escolar como na intervenção clínica. Coadjuvante a isto, a minha inserção na linha de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, assim como também a atuação profissional e perfil acadêmico de minha orientadora, psicóloga escolar e educacional foram aspectos decisivos na escolha desta área de interesse.

Na composição deste trabalho, inicialmente, fizemos uma descrição do quadro do Transtorno Autista, comentando brevemente acerca do histórico, da etiologia, das características e da concepção psicanalítica deste transtorno. Em seguida, discorremos sobre aspectos sócio-históricos da constituição do atendimento educacional voltado às pessoas com necessidades educacionais especiais, ressaltando a importância da instituição escolar na constituição da identidade do sujeito. Por fim, considerando os elementos relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno autista, destacamos o enfoque da abordagem comportamental e o da teoria psicanalítica, apontando para o leitor o referencial teórico psicanalítico como aquele, por nós escolhido, para a compreensão do fenômeno autista neste trabalho.

Em seguida, ressaltamos princípios e conceitos fundamentais da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, considerando ser este um referencial teórico relevante e pertinente para explicar as questões do desenvolvimento psicológico humano. A escolha por esta teoria como parceira e interlocutora na compreensão e discussão da temática do autismo e educação se justifica, pois acreditamos que a questão da educação perpassa e se fundamenta em aspectos amplos do desenvolvimento infantil.

No presente trabalho, como já comentado anteriormente, tendo em vista a complexidade psico-educacional relacionada ao transtorno autista e a amplitude da Teoria Bioecológica, fez-se necessário proceder ao devido recorte epistemológico do fenômeno em questão. Neste sentido, a busca pelo objetivo proposto para esta investigação, ou seja, compreender quais são os aspectos psico-educacionais relacionados ao atendimento educacional escolar do aluno autista e a relação deles com a promoção do desenvolvimento global deste indivíduo, a partir de uma perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, levou-nos para dentro da escola ao encontro da professora que atende este aluno no contexto da sala de aula, pois consideramos ser este o

principal e mais significativo *ambiente imediato* escolar relacionado às possibilidades de desenvolvimento do aluno.

Deste modo, considerando que toda e qualquer mudança desenvolvimental acontece a partir das relações diádicas estabelecidas pelo indivíduo no *ambiente imediato* onde se encontra o microssistema. E entendemos ser fundamental, para a compreensão, deste ambiente ecológico, a análise dos três elementos essenciais que o constituem, ou seja: 1) a *atividade* – a natureza e função das atividades molares; 2) a *interação* – as estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano; e 3) o *papel* – atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa.

Assim, considerando a importância dos três elementos constituidores do microssistema na relação entre educação e desenvolvimento, focamos nossas discussões, principalmente, na compreensão das diversas maneiras como as atividades em sala de aula são definidas e propostas pelas professoras, nos padrões de interação estabelecidos entre aluno/professora e aluno/aluno, e, por fim, no modo como os papéis sociais vêm sendo constituídos, vivenciados e representados significativamente nessas interações.

Em relação às atividades desenvolvidas no microssistema, a Teoria Bioecológica afirma que é necessário que tais atividades, para propiciarem melhor desenvolvimento do indivíduo, tornem-se cada vez mais complexas, não sendo interessante, portanto, que elas permaneçam estáticas. A capacidade de o aluno autista estabelecer *atividades molares* mais complexas propicia, assim, além da sua participação ativa no meio ambiente, a melhora da sua capacidade de modificar e aumentar a estrutura e conteúdo deste meio, de acordo com suas necessidades e desejos. Isto posto, uma das maneiras de constatar o desenvolvimento do indivíduo será por meio

da sua capacidade em realizar mais de uma *atividade molar* ao mesmo tempo, tornando sua execução cada vez mais complexa.

No entanto, como foi possível constatar a partir da análise dos resultados, a execução das tarefas desenvolvidas pelas professoras, em sala de aula, não evoluem de uma modalidade pedagógica mais simples para outra de maior complexidade. Ao contrário, as atividades propostas envolvem um conjunto de ações e operações cognitivas extremamente simples, na maioria das vezes, limitando-se à demanda por respostas comportamentais, sem favorecer a transcendência daquilo que foi aprendido naquele ambiente, para outros microssistemas frequentados pelo indivíduo.

Além disto, no discurso das professoras não identificamos o reconhecimento da importância dos aspectos pedagógicos no trabalho educacional com o aluno autista como os aspectos da construção da leitura e da escrita, o desenvolvimento de trabalho voltado para a comunicação e expressão oral ou elementos relacionados ao conceito de número. E, quando tais aspectos da prática pedagógica são mencionados, eles aparecem de forma vaga e superficial, sem indicar expectativas significativas por parte das professoras quanto ao aprendizado do aluno autista, fato alarmante considerando que ocorre dentro de um contexto escolar.

Outro aspecto que agrava a situação acima citada é o fato de as participantes declararem não seguir qualquer metodologia pedagógica específica para o planejamento do atendimento escolar do aluno autista. Associado a isto, foi possível notar a ênfase dada pelas professoras no controle daqueles comportamentos do educando avaliados como inadequados e do predomínio da implementação de tarefas relacionadas às chamadas AVDs – atividade de vida diária. Apesar da importância que a autonomia e independência do indivíduo no desempenho das AVDs possam ter para seu desenvolvimento geral, é preciso destacar ser fundamental agregar, à realização de

tais atividades, conteúdos significativos para a pessoa autista; caso contrário, a participação do aluno nestas atividades pouco contribuirá para a promoção de mudanças desenvolvimentais.

Neste caso, podemos observar que não existe por parte das educadoras participantes preocupação em relação ao *significado* que as tarefas propostas em sala de aula possam ter para o aluno autista, considerando suas características psicológicas, interesses pessoais e história de vida. A despreocupação das professoras com a qualidade do significado da atividade proposta para o aluno autista contraria um pressuposto fundamental da perspectiva bioecológica, ou seja, o fato de “os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (Bronfenbrenner, 1996, p.19).

Isto posto, podemos concluir que, na prática pedagógica das participantes, existe um predomínio significativo de ações relacionadas a *comportamentos moleculares*, em detrimento de *atividades molares*, ou seja, aquelas que de fato “constituem a manifestação principal e mais imediata tanto do desenvolvimento do indivíduo quanto das forças ambientais mais poderosas que instigam e influenciam o desenvolvimento – as ações das outras pessoas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 37). Assim, considerando que as *atividades molares* são fundamentais para a ocorrência de mudanças desenvolvimentais, podemos concluir que o atendimento educacional escolar oferecido àquele aluno autista naqueles microssistemas dificilmente irá contribuir para a promoção do seu crescimento e desenvolvimento psíquico.

Em relação ao outro elemento constituinte do microssistema, ou seja, os *padrões de interação*, após a análise dos dados, foram revelados aspectos significativos envolvendo as interações estabelecidas ao longo do processo educacional escolar do aluno autista. Neste sentido, ao comentarem sobre a importância do processo interacional entre aluno/professor e aluno/aluno,

as educadoras participantes ressaltaram a grande preocupação em organizar e desenvolver atividades que promovessem a interação e a socialização dos alunos. Sobre isto, os resultados obtidos nos permitem concluir que as professoras definem, como processo de interação e socialização, a condição de o aluno autista estar presente em sala, enquanto a tarefa em andamento é realizada, independentemente de ele estar ou não participando da realização desta mesma tarefa. Novamente, este dado revela o desconhecimento, por parte das educadoras, da importância de a interação social ser qualificada dentro de um modelo diádico, em que os participantes estejam significativamente atentos, motivados, envolvidos e ativos na execução da atividade em curso.

Como já colocado anteriormente, de acordo com a Teoria Bioecológica, as interações sociais ocorrem a partir da constituição do par diádico. Assim, as relações sociais estabelecidas dentro da sala de aula, seja elas entre professor/aluno ou aluno/aluno, promovem o desenvolvimento de interações diádicas. Segundo a perspectiva bioecológica, existe uma ordem hierárquica nas modalidades das díades constituídas, de acordo com a qualidade e complexidade da interação estabelecida. Para Bronfenbrenner, é fundamental que a interação diádica evolua ao longo dos três estágios qualificadores destas díades, ou seja, *díades observacionais*, *díades de atividade conjunta* e *díades primárias*, pois tal evolução é pré-requisito para a ocorrência de *díades desenvolvimentais*.

Neste sentido, os resultados deste estudo apontam para o predomínio da ocorrência de *díades observacionais* e *díades de atividade conjunta* no contexto da sala de aula das professoras participantes. Associados a isto, os dados indicam que as educadoras não avaliam a simplicidade das atividades acadêmicas propostas e nem a necessidade de promoverem mudanças na execução de sua prática pedagógica. Assim, podemos concluir que as relações diádicas estabelecidas entre

as professoras e seus alunos, dentro daquele microssistema escolar, dificilmente constituirão *diades desenvolvimentais*, aquelas que de fato promovem o crescimento psíquico do indivíduo.

Por fim, em relação ao outro elemento essencial na constituição do microssistema, ou seja, o *papel*, conjunto de atividades e relações esperados de uma pessoa que ocupa determinada posição social, procuramos focar o papel do aluno autista a partir da perspectiva da professora que o atende em sala de aula. Assim, foi possível constatar que as participantes tinham expectativas muito pequenas em relação às possibilidades de sucesso escolar de seu aluno autista. Mais do que isso, observamos por parte das professoras uma percepção exacerbada das dificuldades e limitações apresentadas por este educando, não apenas em relação aos aspectos emocionais como também em relação aos aspectos cognitivos.

Deste modo, a desinformação das educadoras acerca das possibilidades de desenvolvimento do indivíduo autista, associada à visão psicopatologizante da condição deste indivíduo, resultado do conjunto de informações oriundas de fontes diversas (leituras, palestras, cursos aligeirados, internet etc.) que supervalorizam as características psicopatológicas deste transtorno, acabam por produzir expectativas de fracasso escolar para este aluno.

Neste sentido, a professora passa a enxergar o aluno autista como alguém que não é capaz de aprender e, decorrente disto, percebe a si própria como alguém incapaz de ensinar a ele. Dessa forma, constituídos dentro desta relação diádica, o papel da professora e o papel do educando acabam comprometendo o aparecimento de uma *aposta* na possibilidade de este aluno se constituir sujeito capaz de aprender, ainda que existam limites em seu desenvolvimento e crescimento psíquico. Portanto, é fundamental que, dentro do microssistema da sala de aula, a professora do indivíduo autista o reconheça como alguém capaz de desempenhar o papel daquele

que aprende, ou seja, ser o aluno, acreditando ser ela mesma capaz de desempenhar o papel daquele que ensina, ou seja, ser a professora.

Neste ponto, é interessante retomar o conceito de *diade desenvolvimental* de acordo com a perspectiva bioecológica. Para Bronfenbrenner, toda e qualquer mudança promotora do desenvolvimento do indivíduo acontece na interação diádica e a partir dela. Entretanto, nem toda diade será promotora de transformações significativas para este crescimento. É preciso que a relação diádica, dentro do microssistema, satisfaça as condições ótimas de reciprocidade na interação, de complexidade progressivamente crescente na realização da atividade, de mutualidade de sentimentos positivos entre os parceiros e de alteração gradual no equilíbrio do poder em favor do sujeito desenvolve.

Assim, ao considerarmos a situação do aluno autista inserido no contexto escolar, acreditamos que tal experiência, quando adequadamente estruturada e planejada, pode, de fato, oportunizar a este aluno situações que favoreçam a ocorrência de díades realmente desencadeadoras de mudanças desenvolvimentais, a despeito de suas dificuldades e limitações. Os resultados do presente estudo confirmam nossa crença nesta possibilidade.

Conforme foi possível constatar, as professoras participantes avaliaram a ocorrência mudanças importantes na qualidade da interação, participação e desempenho do aluno autista nas atividades desenvolvidas dentro de sala de aula, mesmo considerando as dificuldades enfrentadas no transcorrer do processo de atendimento escolar deste educando. Além de comentar as modificações observadas em seu aluno, as educadoras concordaram sobre a importância da escola na vida deste ser humano, a despeito do importante quadro de comprometimento afetivo-emocional associado ao autismo.

Certamente, acreditamos que o atendimento educacional escolar é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança e aquela que sofre do transtorno autista não deve ser exceção à regra. Entretanto, para que tal atendimento ocorra com qualidade, é necessário que a escola e seu conjunto de educadores reconheçam neste aluno suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Entendemos que, para que isto aconteça, seja necessário mais do que mudanças na formação profissional do educador ou na organização do espaço escolar. É imprescindível romper os estigmas e superar os preconceitos que historicamente têm constituído a relação da sociedade com o indivíduo desviante, reforçando a condição psicossocial segregadora e excludente deste sujeito.

Acreditamos que o mundo pode ser transformado quando conseguimos olhar o outro não apenas como mais um indivíduo, mas como um ser humano possuidor de um complexo conjunto de características biológicas, psicológicas e sociais, constituído dentro do contexto sócio-histórico e cultural no qual se encontra inserido em permanente e recíproco inter-relacionamento e desenvolvimento. Dentro deste cenário social, a escola aparece como importante e reconhecida instituição cujo papel fundamental se relaciona com a preparação do indivíduo em desenvolvimento para uma inserção social participativa, democrática e criativa.

Para Dechichi (2001), a escola, além de transmitir os conhecimentos legitimados pela sociedade, é o local no qual a criança irá conviver com novos papéis sociais e estabelecerá novos vínculos afetivos; conhecerá os valores éticos e morais; aprenderá a lidar com regras e compromissos, compreendendo seus direitos e deveres; além de conviver com as diferenças e as igualdades, aprendendo a ter respeito pelo próximo.

No que se refere especificamente à pessoa autista, entendemos que a escola tem um papel imprescindível no seu desenvolvimento e na sua constituição como sujeito. Citando Jerusalinsky

(1997), também acreditamos que “a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como um hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito” (p. 91). Além disso, Kupfer (2007) ressalta que ir à escola para as crianças psicóticas e autistas tem valor terapêutico pela possibilidade de a escola contribuir na reordenação da estruturação perdida do sujeito.

Concluindo, o presente trabalho se propôs a investigar o Transtorno Autista, a partir de um recorte deste fenômeno, ou seja, discutir e analisar os aspectos ligados ao atendimento escolar do aluno autista e à sua relação com o seu desenvolvimento. A complexidade do tema e a amplitude do fenômeno levam-nos a reconhecer a limitação das respostas encontradas em nosso estudo. Contudo, acreditamos que ele possa contribuir de forma significativa para ampliar e aprofundar a discussão em torno de questões fundamentais relacionadas ao processo educacional escolar e às possibilidades de este atendimento promover mudanças significativas no desenvolvimento do aluno autista. Naturalmente, trata-se de um estudo circunscrito a uma população e a uma realidade, sendo necessário, portanto, cuidado com quaisquer generalizações dos resultados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, A. A. (1997) *Aluno Excluído do Sistema Público de Ensino: A identidade em construção*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. 205 p.
- Alberto, P. & Troutman, A.C. (1999) *Applied behavior analysis for teacher*. Saddle River, NJ: Merrill.
- Almeida, A. L. de. (2005) *Interação de crianças autistas com o mundo digital: uma travessia de emoção e prazer*. Florianópolis: UFSC/PPGEP. 263p.
- Amy, M. D. (2001) *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Andrade, R.E.S. (1992) Autismo. *Revista Psicologia Argumento*. Ano X. Nº XI.
- André, M.E.D. & Ludke, M. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Asperger, H. (1944) 'Autistic psychopathy' in childhood. (p. 37-92) In: Frith, U. (1991) *Autism and Asperger syndrome*. United Kingdom. Cambridge University Press.

Associação Brasileira de Autismo (1997). Política nacional de atenção à pessoa portadora da síndrome do autismo. (pp. 31-34). In: C. Gauderer (Org.). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter.

Assumpção Jr, F. B. & Pimentel, A. C. M. (2000) Autismo Infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (Supl I): 37-39.

Assumpção Jr, F. B. (1999) Autismo infantil: diagnóstico e tratamento. *Psiquiatria Biológica*, 7 (3): 127-132.

Assumpção Jr, F. B.; Sprovieri, M.H.; Kuczynski, E. e Farinha, V. (1999) Reconhecimento fácil e autismo. *Arq Neuropsiquiatria*, 57 (4) p. 944-949.

Bandim, J. M.; Sougey E. B. e Carvalho, T. F. R. de (1995) Autismo: características clínicas, curso e tratamento. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*; 44(12):649-54, dez.

Bereohff, A. M. P. (1993) *Autismo: uma história de conquistas*. (pp. 11-24) Em Aberto, Brasília, ano 13, n. 60, out/dez.

Beyer, H. O. (2002) A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da teoria da mente. (pp. 111-125) In: Baptista, C. R. e Bosa, C. (orgs) *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.

Bleuler, E. (1911) *Dementia praecox oder grup der schizophenien*. Trad.: Henri Ey. Paris: Anaclit, 1964.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa/Portugal: Porto Editora.

Bosa, C. (2002) Autismo: atuais interpretações para antigas observações. (pp. 21-39) In: Baptista, C. R.; Bosa, C. A. & col. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed Ed.

Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev. Bras. Psiquiatria*, vol. 28, suppl.1. São Paulo, maio.

Braga, L.P. (2005) Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas: o acompanhamento de um processo de inclusão em creche (p.43-64). In: Colli, F.A.G. *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998, 5a ed.) Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (pp. 993-1028). In: Lerner, R. M. (Org.) *The ecology of developmental process*. New York: John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U. (1979/1996/2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Tradução: Veronesi, M.A.V. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1992/2005) Ecological systems theory. In: Bronfenbrenner U. (edited) *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California. Sage Publications.

Brook, S. & Bowler, D. (1992) Autism by another name? Semantic and pragmatic impairments in children. *J Autism Dev Disord*, 22(1): 61-81.

Burack, J.A. (1992) Debate and argument: clarifying developmental issues in the study of autism. *J Child Psychol Psychiat*, 33 (3): 617-621.

Cassiani, S.H. de B., Caliri, M.H.L. e Pelá, N.T.R. (1996) A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa (versão eletrônica). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, vol. 4, nº 3.

Castro, M. A. de. (1992). Ecologia: a cultura como habitação. (pp.13-33). In: Soares, A. (Org). *Ecologia e Literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

CID-10 (2000) *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. Organização Mundial da Saúde. Ed: USP, 8ª Ed.

Coutinho, A.B.V. & Aversa, P.C. (2005) Sobre a experimentação da loucura no campo escolar (p. 35-42). In: Colli, F.A.G. *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dechichi, C. (2001) *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.

Di Ciaccia, A. (1997) Da pedagogia à psicanálise. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*. São Paulo: Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP. I(2): 18-26.

_____. (2005) A propos de la pratique à plusieurs. (p. 11-17). *Les Feuilles du Courtil*, n° 23. Leers-Nord: Champ Freudien en Belgique.

DSM-IV (1995) *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

Fernandes, L. R. (2000). *O olhar do engano: Autismo e o Outro primordial*. São Paulo: Escuta.

Ferraz, R.D. (2007) Os sujeitos considerados diferentes e o contexto educacional. *Arquivos do Mudi*. N° 11(Supl.2): 482-90.

Ferreira, M.E.C. & Guimarães, M. (2003) *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.

Fleig, M. (1993) *Psicanálise e sintoma social*. Porto Alegre: Unisinos.

Folberg, M. N. & Reck, N. (2002). Declínio da função paterna e dialética da simbolização. *Estilos da clínica*, 7(13), 92-99.

Foucault, M. (1972) *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1999) *História da sexualidade: a vontade de saber*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, A. B. (2002) A constituição do sujeito e a alteridade. (pp. 78-91). *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP, São Paulo, v. 7, n.13.

Freud, S. (1920) *Além do princípio do prazer*. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira. Traduzido do alemão e do inglês sob direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

Frith, U. & Happe, F. (1994) Language and communication in autistic disorders. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 346:97-104.

Frith, U. (1989) *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.

Gauderer, E. C. (1993) *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais*. Brasília: CORDE.

_____. (1997) *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Atheneu.

Geoffroy, M. A. (2004) A "instituição estourada" como "jogo do fort-da" de Jacques Lacan ao conceito de "instituição estourada" da escola experimental de Bonneuil-Surmarne. *Estilos da Clínica*, vol. 9, no. 17, pp. 26-51. Traduzido por Kelly Cristina Brandão da Silva.

Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967) *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.

Goldberg, L.; Yunes, M. A. M. e Freitas, J. V. de. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr.

Golse, B. (2004). O bebê, seu corpo e sua psique: explorações e promessas de um novo mundo (Apego, Psicanálise e Psiquiatria Perinatal). (pp.15-40). In: R. O. Aragão (org.) *O bebê, o corpo e a linguagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Grandin, T. (1995) *Thinking in Picture*. New York: Vitage Books.
- Haguette, T. M. F. (1987) *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes. 163p.
- Happé, F. & Frith, U. (2006) The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 36, p. 5-25.
- Holmes, D.S. (1997) *Psicologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995) *The Active Interview*. London/New Delhi/Thousand Oaks: Sage Publications, v. 37.
- Izaguirre, M. (2001) O autismo e os limites da psicanálise. (pp. 37-44). *Marraio - formações clínicas do campo lacaniano*. Autismo, o Último Véu. Nº 2.
- Jerusalinsky, A. (1984) *Psicanálise do Autismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1993) Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. *Psicose. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, APPOA. 4(9): 62-73.
- _____. (1997) A escolarização de crianças psicóticas. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. IPUSP. 1(2):72-95.
- _____. (2002). *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador: Ágalma.

Kanner (1943) Affective disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v.2, p.217-250.

Klin, A. (2006) Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, Suppl. 1, maio. São Paulo.

Kostiuk, G. S. (1991) Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. *Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editora Stampa.

Kupfer, M.C. (1999) Freud e a educação: dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Ano IX. Nº 16. Julho.

_____. (2007) *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta. 3ªed.

Krebs, R.J (2006) A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto de educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.02, nº2, julho.

Lacan, J. (1998) *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lajonquière, L. de. (1997) Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação: notas de psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, n. 3, p.p. 27-43.

_____. (1999) Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. *Revista da APPOA*. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. 9(16): 27-38.

Lasnik-Penot, M. C. (Org.) (1991) *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma.

Lear, K. (2004). *Help us learn: a self-paced training program for Applied Behavior Analysis (ABA)*. 2ª Ed. Toronto: Ontario.

Leboyer, M. (2005) *Autismo infantil. Fatos e modelos*. São Paulo: Campinas, Papirus.

Ledoux, M. H. (1990). *Introdução à obra de Françoise Dolto*. Tradução: Vera Pinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Levin, E. (1996). A clínica interdisciplinar em crianças com transtornos na estrutura e no desenvolvimento. *Amarelinhas*, 3. Curitiba, PR: Biblioteca Freudiana de Curitiba.

Lewis, S. M. S. & De Leon, V. C. (1995) Programa TEACCH. (pp. 233-263) In: Schwartzman, J.S & Assumpção, F. B. *Autismo Infantil*. São Paulo.

Mannoni, M. (1977) *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1983). *A criança, sua doença e os outros O sintoma e a palavra*. Tradução: A. C. Villaça trad.) 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1988) *Educação impossível*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

Mantoan, M.T.E. (1997) *Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA.

Marcondes, K. H. B. (2006) A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto da Progressão Continuada. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – UNESP/Araraquara.

- Martin-Baró, I. (1992) Acción y ideología. *Psicologia Social desde Centro América*. San Salvador: UCA Editores.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 4, nº 1.
- Mendes, E.G. (1995). *Deficiência Mental: a Construção Científica de um Conceito e a Realidade Educacional*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo.
- Mesibov, G.B. & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(3), pp. 337-346.
- Millot, C. (1979). *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- Minayo, M. C. S. (1996/2000/2004) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Newcombe, N. (1999) *Desenvolvimento Infantil – Abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Orrú, S. E. (2007) *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora. (184 p.)
- _____. (2008) Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 45/3. Fevereiro. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Paravidini, J. L. L. (2002) *A identificação e o diagnóstico precoces de sinais de risco de autismo infantil*. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP.

Pessotti, I. (1999). *Os nomes da loucura*. São Paulo: Editora 34 Ltda.

Petri, R. (2003) *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil. Quatro experiências institucionais*. São Paulo: Annablume, Fapesp.

Ritvo, E.R. & Ornitz, E.M. (1976) *Autism: diagnosis, current research and management*. New York, Spectrum.

Rivière, A. (1995) O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol.3 Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2004) O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol.3 Porto Alegre: Artes Médicas.

Roudnesco, E. (1998) *Dicionário da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Rutter, M. (1967). Psychotic disorders in early childhood. In: Coppen, A. & Walk. A. *Recent developments in schizophrenia: a symposium*. London: Royal Medico-Psychological Association.

Salle, E.; Sukiennik, P. B.; Salle, A. G.; Onófrio, R. F. e Zuchi, A. (2005) Autismo infantil – sinais e sintomas (pp. 11-15). In: Camargos Jr, W. et al. *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio*. Brasília: CORDE. 2ª Ed.

Santos, S.R. do & Nóbrega, M.M.L. da. (2004) A busca da interação teoria e prática no sistema de informação de enfermagem – enfoque na teoria fundamentada nos dados. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 12(3): 460-8.

Schwartzman, J. S. (1993) Síndrome de Asperger (p. 170-173). In: Gauderer, C. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento – uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais*. Brasília: Corde.

Schwartzman, J. S. (1994) *Autismo infantil*. Brasília: CORDE. 56p.

Silva, A.R.R. da (2000) Autismo na criança e seu impacto sobre a família. *Pediatria Moderna*. Vol. XXXVI. Nº 7. p. 474-479.

Silva, K. C. B. da. (2006) Pratique à plusieurs: relato de uma experiência na instituição belga Le Courtil. *Imaginário*, vol. 12, nº 13, 2º semestre, NIMELABI- IPUSP, São Paulo, p. 419 – 425.

Smolka, A. L. B. (1989) O Trabalho Pedagógico na Diversidade (Adversidade?) da Sala de Aula. (p.39-48). *Cadernos CEDES 23 – Educação Especial*. São Paulo: Cortez Editora.

Simpson, R. L. (2001). Applied Behavior Analysis (ABA) and students with autism spectrum disorders: issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, p.68.

Soler, C. (1994) Le désir du psychanaliste. Où est la différence? *Lettre Mensuelle*, s/n. Paris, Publicação do Campo Freudiano.

_____. (1999) Autismo e paranoia. In: Alberti, S. (org.) *Autismo e esquizofrenia na clínica da esquizoide*. Rio de Janeiro: Marca d'Água.

Spradlin, J. E. & Brady, N.C. (1999) Early childhood autism and stimulus control. (pp. 49-65) In: Ghezzi, P.; Williams, W.; Carr, J. *Autism: behavior analytic perspectives*. Reno: Context Press.

Stefan, D. (1998). Autismo e psicose. In: Laznik-Penot, M. C. (Org.) *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London/New Delhi/Newbury Park: Sage Publications.

Stromer, R.; McIvane, W. J.; Dube, W. V.; Mackay, H. A. (1993) Assessing control by elements of complex stimuli in delayed matching to sample. (pp. 83-102) *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 59.

Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, G.R. (1977). *Applying behavior-analysis procedures with children and youth*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Szymanski, H. (1998) *A Entrevista Reflexiva*. São Paulo: PUC.

Tafuri, M. I. (2003) *Dos sons à palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista*. Brasília: ABRAFIPP.

Trivinos, A. N. S. (1995). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas.

Tustin, F. (1972) *Autismo e psicose infantil*. Trad.: Isabel Casson. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA.

Villa, F. D. (1987) *Algumas reflexões sobre o autismo, em roda de “A noite serena”*. Nos limites da transferência. São Paulo: Papirus.

Vygotsky, L. S. (2000) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1989) *Obras completas – Fundamentos de Defectologia*. Ciudad de La Habana, Cuba : Editorial Pueblo y Educación.

Zenoni, A. (1991) “Traitement” de l’autre. (pp. 101-113) *Préliminaire*, Antenne 110, Bruxelles, n.3.

Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J. Autism Dev Disord* 9: 11-29.

Wing, L. (1988) Autism: possible clues to the underlying pathology. Clinical facts. In: Wing, L. *Aspects of autism: biological research*. London: Gaskel Ed.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUADRO DOS CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS BÁSICOS DO TRANSTORNO AUTISTA
DESCRITO NO MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS
MENTAIS (DSM-IV, 1995)

Critérios Diagnósticos para F84.0 - 299.00 Transtorno Autista
A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3):
(1) prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos: (a) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social (b) fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento (c) falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse) (d) falta de reciprocidade social ou emocional
(2) prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos: (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica) (b) em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação (c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática (d) falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos apropriados ao nível de desenvolvimento
(3) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

- (a) preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco
- (b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais
- (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo)
- (d) preocupação persistente com partes de objetos

B. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem para fins de comunicação social, ou (3) jogos imaginativos ou simbólicos.

C. A perturbação não é melhor explicada por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância

APÊNDICE B
ROTEIRO NORTEADOR PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Idade:

Sexo:

Formação – Graduação

– Pós-Graduação

Tempo de formação:

Tempo que trabalha em escola:

O que fazia antes de trabalhar na escola:

1) A coordenação me indicou seu nome por ser uma professora que trabalha com aluno com Transtorno Autista. Você tem esses alunos hoje na sua sala? Quantas são no momento?

2) Quais são as características de um aluno com Transtorno Autista? Como ele é?

3) Quais são as atividades desenvolvidas na sala?

4) Quais os objetivos destas atividades?

5) Como você avalia/analisa estas atividades?

6) Como você organiza o ambiente da sala de aula?

7) Como você decide sobre o planejamento de aula?

8) Quais são os elementos com os quais você fica atenta ao organizar seu planejamento?

9) De uma forma mais sintética, você diria qual metodologia você usa com esses alunos?

Qual o método? Fale-me um pouquinho sobre ele.

10) Você conhece outros métodos? Quais? Como você conheceu?

11) O que levou você a optar por este método?

12) Como você avalia a eficiência deste método?

13) Qual a relação que você observa entre o método empregado e o progresso no desenvolvimento do aluno?

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa intitulada “Processo Educacional Escolar e a Promoção do Desenvolvimento do Aluno com Transtorno Autista”, realizada pela Mestranda Andréa Barbosa Gomide, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Prof^a Dr^a Claudia Dechichi.

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar aspectos metodológicos da prática pedagógica de professores que atendem alunos com Transtorno Autista em seu processo educacional e sua relação com o processo de desenvolvimento global destas a partir da opinião de pais e professores.

Concordo em participar da referida pesquisa e estou ciente de que participarei de entrevistas semiestruturadas, que serão áudio-registradas e posteriormente transcritas, gerando textos que darão subsídios para a discussão e análise do fenômeno em estudo. Após a transcrição das fitas, o material será destruído a fim de preservar minha identidade. Fui assegurada de que os dados coletados serão utilizados para publicação científica.

Estou informada de que sou livre para desistir a qualquer momento do processo, sem correr o risco de discriminação ou represália por parte da pesquisadora além de poder, por iniciativa própria, desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Não terei ganho ou ônus para participar deste estudo.

Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Pesquisador: _____ Assinatura: _____

Participante: _____ Assinatura: _____

Uberlândia-MG, ____ de _____ de 2007

*Andrea Barbosa Gomide – Av. João Pinheiro, 4484. Casa 03. Umuarama. Uberlândia/MG. Fone: 34-32138350

*Prof^a Dr^a Claudia Dechichi – Av. Pará, 1720. Bloco 2C. Bairro Umuarama. Fone: 34-32182701

*Comitê de Ética em Pesquisa - (34) 32394531 e Instituto de Psicologia - (34) 32182235

APÊNDICE D
EXEMPLO DO QUADRO DE CODIFICAÇÃO DE UMA DAS ENTREVISTAS

TEXTO ESCRITO	CODIFICAÇÃO (Unidades de Análises)
E: Eu queria saber quantos alunos autistas tem sua sala atualmente? P: São seis crianças autistas⁽⁸⁾. E: Quais as características das crianças autistas pra você? P: Assim, eu comecei, esse ano que eu estou com autista⁽⁹⁾. O ano passado eu estava com outras turmas. Não. Os autistas são assim, eu estou estudando também⁽¹⁰⁾, eles são crianças que ficam mais isoladas⁽¹¹⁾ e assim umas às vezes um pouco agressiva outras não⁽¹²⁾, mas assim, sabendo lidar com eles é fácil⁽¹³⁾. Não é muito difícil. E: O que é saber lidar com eles? P: Primeiro, tem que ter muito amor⁽¹⁴⁾, tem que estar preparada para as reações deles⁽¹⁵⁾, que variam de criança pra criança⁽¹⁶⁾. E: Você falou que é um trabalho fácil, que não é difícil. O que quer dizer isso? P: Não. Assim. No início, eu fiquei até um pouco apreensiva⁽¹⁷⁾, preocupada em lidar com essas crianças⁽¹⁸⁾, mas aí a gente assim, ir buscando ajuda com o pessoal que trabalha com a gente⁽¹⁹⁾, aí você vai vendo que não é, é possível. E assim... E: O que você acha que é possível? P: Não sei. Fazer com que eles se sintam um pouquinho melhores junto com os outros⁽²⁰⁾, interajam melhor⁽²¹⁾. Assim...tô tentando, tô buscando.	(8) Tendo, atualmente, 6 crianças autistas em sua sala. (9) Começando esse ano (2008) a estar com crianças autistas. (10) Estudando sobre autistas. (11) Crianças autistas sendo crianças que ficam mais isoladas. (12) Crianças autistas sendo umas, às vezes, um pouco agressivas outras não. (13) Sendo fácil quando se sabe lidar com as crianças autistas. (14) Saber lidar com crianças autistas sendo ter muito amor. (15) Saber lidar com crianças autistas sendo estar preparada para as reações delas. (16) Reações das crianças autistas variando de criança para criança. (17) Ficando no início um pouco apreensiva. (18) Preocupando no início em lidar com as crianças autistas. (19) Buscando ajuda com o pessoal que trabalha na escola. (20) Sendo possível, ao buscar ajuda com o pessoal que trabalha na escola, fazer com que as crianças autistas sintam-se um pouquinho melhor junto com os outros. (21) Sendo possível, ao buscar ajuda com o pessoal que trabalha na escola, fazer com que as crianças autistas interajam melhor.

APÊNDICE E
QUADRO DE ANÁLISE CATEGORIAL DA MACRO-CATEGORIA
INTERAGINDO EM SALA DE AULA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGOS
<u>ESTIMULANDO A</u> <u>INTERAÇÃO DO ALUNO</u> <u>AUTISTA COM OS</u> <u>COLEGAS</u>	- Colocando colega para ajudar o aluno autista na atividade	<i>- “Coloco um colega para ajudar o aluno autista na atividade a fim de estimular os colegas a interagirem com ela”^{SIC}</i>
	- Estimulando atividades do brincar junto - Estimulando a socialização	<i>- “Sendo a atividade de música realizada para a socialização dos alunos autistas e os coloca pra trabalharem juntos na atividade de pintura”^{SIC}</i>
<u>ESTABELECENDO</u> <u>CONTROLE SOBRE OS</u> <u>COMPORTAMENTOS</u> <u>INADEQUADOS DO</u> <u>ALUNO</u>	- Elogiando comportamentos adequados	<i>- “Falo ‘Muito bem’ para o aluno autista quando ele guarda seus objetos do lugar certo”</i>
	- Excluindo o aluno autista do grupo	<i>- “Chamo outra professora para ficar com o aluno autista enquanto trabalho com os</i>

		<i>outros alunos na terra para verem de onde vem a minhoca”^{SIC}</i>
	- Estabelecendo limites para comportamentos inadequados	<i>- “Não deixo o aluno autista subir em cima de armários ou entrar na piscina pelado”</i>
<u>ORIENTANDO SOBRE A ATIVIDADE EM ANDAMENTO</u>	- Conversando com o aluno	<i>- “Explico antes passo a passo como deve ser feita a atividade”</i>
	- Demonstrando como se faz	<i>- “Coloco o pote de tinta do lado do aluno autista pra ele ver onde eu coloquei o dedo...passando a tinta num papel sem ser o do aluno para que ele possa ver como deve ser feita a atividade”^{SIC}</i>
	- Fazendo junto com o aluno	<i>- “Pego na mão do aluno, estimulo ele a pegar no lápis, a falar que é um lápis”^{SIC}</i>

APÊNDICE F
QUADRO GERAL DAS QUATRO
MACROCATEGORIAS E DAS CATEGORIAS DE SIGNIFICADO

Primeira Macrocategoria:

PLANEJANDO ATIVIDADES EM SALA DE AULA

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>ADAPTANDO PLANEJAMENTO</u> <u>GERAL DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO</u> <u>ALUNO AUTISTA</u>	- Tendo planejamento especial para o aluno autista - Adaptando a sala para trabalhar com alunos autistas -Planejando em função das dificuldades do aluno - Mudando o planejamento em função do humor dos alunos autista
<u>VALORIZANDO AS ATIVIDADES DE</u> <u>VIDA DIÁRIA (AVDs)</u>	- Trabalhando com atividades de vida diária - Orientando AVDs (se vestir e guardar pertences)
<u>ENFATIZANDO ATIVIDADES COM</u> <u>MÚSICA</u>	- Música acalmando o aluno - Utilizando a música para controlar

	comportamentos inadequados - Aluno cantando músicas espontaneamente
<u>UTILIZANDO MATERIAL CONCRETO</u> <u>COM O GRUPO</u>	- Utilizando materiais/objetos (giz de cera, bola, pedra, tinta, blocos lógicos) - Utilizando materiais/objetos existentes na própria sala de aula
<u>TRABALHANDO COM A NOÇÃO DE NÚMERO</u>	- Noção de cor, forma e tamanho - Noção de numeral e quantidade
<u>VALORIZANDO ATIVIDADES LIVRES/ESPONTÂNEAS DO ALUNO</u>	- Valorizando atividades lúdicas (livres) - Valorizando atividades criativas (espontâneas)

*Segunda Macrocategoria***INTERAGINDO EM SALA DE AULA**

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>ESTIMULANDO A INTERAÇÃO</u> <u>ALUNO AUTISTA COM OS COLEGAS</u>	- Colocando colega para ajudar o aluno autista na atividade - Estimulando atividades do brincar junto - Estimulando a socialização
<u>ESTABELECENDO CONTROLE</u> <u>SOBRE OS COMPORTAMENTOS</u> <u>INADEQUADOS DO ALUNO</u>	- Elogiando comportamentos adequados - Estabelecendo limites para comportamentos inadequados - Excluindo o aluno autista do grupo
<u>ORIENTANDO SOBRE A ATIVIDADE</u> <u>EM ANDAMENTO</u>	- Conversando com o aluno - Demonstrando como se faz - Fazendo junto com o aluno

*Terceira Macrocategoria:***CARACTERIZANDO O ALUNO AUTISTA**

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>APRESENTANDO DIFICULDADE NA INTERAÇÃO</u>	
<u>DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO NA ATIVIDADE</u>	- rejeitando atividades - apresentando comportamentos agitados
<u>APRESENTANDO COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS</u>	
<u>APRESENTANDO PADRÕES RÍGIDOS DE COMPORTAMENTOS</u>	
<u>REAGINDO COM GRITOS</u>	
<u>GOSTANDO DE ATIVIDADES MUSICAIS</u>	
<u>NÃO TENDO ESQUEMA CORPORAL</u>	
<u>GOSTANDO DE MEXER COM ÁGUA</u>	
<u>DEMONSTRANDO INTERESSE E CURIOSIDADE PELO INÉDITO</u>	

*Quarta Macrocategoria***PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TRANSFORMANDO O ALUNO AUTISTA**

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
<u>ALUNO AUMENTANDO SEU ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS</u>	- Escolhendo os brinquedos - Respondendo aos estímulos - Permanecendo mais tempo em uma atividade
<u>MELHORANDO A COMUNICAÇÃO COM A PROFESSORA</u>	- Melhorando a comunicação por “códigos” SIC - Entendendo o pedido da professora - Oralizando palavras compreensíveis
<u>ATENDENDO MAIS PRONTAMENTE AS REGRAS</u>	- Atendendo o estabelecimento de regras - Obedecendo aos limites - Permanecendo dentro da sala de aula
<u>DIMINUINDO COMPORTAMENTOS INADEQUADOS</u>	- Apresentando comportamentos sociais adequados
<u>TORNANDO-SE MAIS AUTÔNOMO NAS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVDs)</u>	