



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E  
INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**O IMPACTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO  
– UMA AVALIAÇÃO FAMILIAR**

**GLÁUCIA DA SILVA LACERDA**

ORIENTADORA: Msc. LÚCIA DE CARVALHO BRANDÃO

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**GLÁUCIA DA SILVA LACERDA**

## **O IMPACTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO – UMA AVALIAÇÃO FAMILIAR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, da  
Universidade UAB/UNB - Pólo de Águas Lindas.  
Orientadora: Professora Msc. Lúcia de Carvalho Brandão

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**GLAUCIA DA SILVA LACERDA**

### **O IMPACTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO – UMA AVALIAÇÃO FAMILIAR**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

LÚCIA DE CARVALHO BRANDÃO (Orientador)

---

FRANCISCO NEYLON DE SOUZA RODRIGUES (Examinador)

-----

GLAUCIA DA SILVA LACERDA (Cursista)

BRASÍLIA/2011

## **DEDICATÓRIA**

À minha cunhada e meu irmão pelo exemplo de carinho e dedicação à família.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Lúcia pela resiliência.

## **RESUMO**

O impacto da inclusão escolar em uma criança com autismo pela visão da família, bem como a análise das concepções da família sobre a inclusão escolar foi que motivou este trabalho. A metodologia utilizada foi qualitativa, com entrevistas semi estruturadas, que possibilitou traçar um perfil de desenvolvimento da criança com Espectro Autista antes e depois de freqüentar a escola. Concluimos que a família reconhece a importância da participação da escola no desenvolvimento da criança com Espectro Autista.

**Palavras chaves:** Espectro autista, inclusão escolar e desenvolvimento humano.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	6
APRESENTAÇÃO .....	11
I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 As definições do autismo.....	13
1.2 As Dimensões do autismo .....	15
1.3 A tríade de perturbações do Espectro Autista e suas dimensões .....	17
1.3.1 Interação social .....	17
1.3.2 Comunicação .....	21
1.3.3 Imaginação.....	24
1.4 O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural .....	26
1.5 A inclusão escolar .....	32
II – OBJETIVOS .....	33
2 Objetivo geral: .....	33
2.1 Objetivos específicos: .....	33
III- METODOLOGIA .....	34
3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia .....	34
3.2- Contexto .....	36
3.2.1 Um pouco mais sobre a família entrevistada.....	36
3.3- Participantes .....	37
3.4 - Materiais.....	38
3.5- Instrumentos de Construção de Dados.....	38
3.6- Procedimentos de Construção de Dados .....	40

3.7- Procedimentos de Análise de Dados.....	40
IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	41
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	53

## LISTA DE QUADROS

Quadro I – Interação Social e as quatro dimensões associadas .....	18
Quadro II – Comunicação e as quatro dimensões associadas.....	21
Quadro III – Imaginação e as quatro dimensões associadas.....	24
Quadro IV- O desenvolvimento de Bem em Interação Social dentro do EA.....	41
Quadro V – O desenvolvimento de Ben em Comunicação dentro do EA .....	44
Quadro VI – O desenvolvimento de Ben em Imaginação dentro do EA .....	47

## FIGURA

**Figura 1** - Esquema da relação da tríade com as 12 dimensões proposta por  
Rivière.....17

## APRESENTAÇÃO

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que apresenta características bem peculiares, sobretudo nas áreas da comunicação e linguagem, interação social e comportamento. Estas peculiaridades variam de indivíduo para indivíduo, apresentando-se como um leque em grau de intensidade, o que foi denominado por Wing (1997) como Espectro do Autismo.

No entanto, as regras (categorias) para o desenvolvimento da pessoa com autismo continuam as mesmas de uma pessoa que segue desenvolvimento típico. É neste sentido, que adotamos a perspectiva histórico-cultural, onde a relação com o outro é primordial para o desenvolvimento. Os conceitos de desenvolvimento propostos aqui são: a zona do desenvolvimento proximal, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal e a relação dialógica dessas categorias com o convívio social.

A escola é um espaço que gera desenvolvimento uma vez que possibilita maior troca social com os pares, amplia os conceitos da criança e muda a atividade principal, visto que, necessariamente, a criança incorpora, em sua rotina o “ir para escola”, desenvolvendo assim novos interesses. Enfim a escola funciona como um espaço inclusivo que a própria sociedade disponibiliza para formação de cidadãos, que serão inclusos futuramente no grande círculo social.

Visto as peculiaridades de desenvolvimento da criança com EA e considerando as contribuições da escola, sendo esta um espaço que privilegia a aplicação dos conceitos de desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, levantamos a seguinte indagação: As famílias conseguem visualizar melhoras no desenvolvimento da criança com EA depois da inclusão escolar? Quais dimensões são consideradas melhoras pelas famílias?

Acreditamos que a família tem um peso na construção da escola inclusiva, uma vez que sua parceria permite maior acesso ao mundo de difícil acesso como é o caso da criança com EA. A contribuição desse trabalho está justamente em a família

perceber a importância da escola no desenvolvimento do seu ente, reconhecendo na mesma uma parceira para inclusão social.

Neste caso, como pesquisadora, eu sou um ente próximo, pois a criança com EA, sujeito desta pesquisa, é meu sobrinho. Como educadora, logo que minha cunhada soube do diagnóstico de EA, questionou como deveria agir, se a escola seria o melhor lugar para ele, se não seria melhor uma escola especial, com mais apoio, pessoas especializadas e com mais paciência. Foi em razão desses questionamentos, que quis registrar o impacto da inclusão da criança com EA na visão da família, pois a melhor resposta são os resultados.

O primeiro capítulo, fundamenta este estudo, onde optamos pela perspectiva histórico-cultural, representada pelos três teóricos: Vigotski, Luria e Leontiev, e a teoria do espectro do autismo proposta por Lorna Wing e a sua dimensões.

O segundo capítulo apresenta os objetivos que serão trabalhados.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada, aqui iniciamos o nosso trabalho empírico propriamente dito. Escolhemos a pesquisa qualitativa, que corrobora com a escolha da teoria apresentada na perspectiva histórico cultural. Caracterizamos os participantes da pesquisa, bem como a ambiente no qual vivem, pois consideramos importante esta caracterização, uma vez nos traz aspectos da estrutura no qual a criança com EA se desenvolve. E assim podemos traçar um perfil da criança antes e depois da sua inserção na escola, construindo assim nosso procedimento de construção de dados.

No quarto capítulo apresentamos os resultados e discussão.

Por último nas considerações finais ressaltamos a importância do estudo para a construção de uma escola que todos reconhecem como inclusiva.

# I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 As definições do autismo

O psiquiatra infantil americano Leo Kanner, em 1943, observou que entre seus pacientes existiam crianças que não se enquadravam em nenhuma patologia conhecida. Observavam-se dificuldades de relacionamento, um “fechamento artístico extremo” (KANNER APUD BOSA & COLS, 2002), atraso na aquisição da fala, ou o uso para fins não comunicativo, ecolalia (repetição da fala do outro), pouca imaginação, o uso da palavra de forma literal, inversão pronominal, ou seja, a utilização do pronome na terceira pessoa ao se referir a si mesmo, manutenção da rotina com muita resistência a mudanças, obsessão por certos tipos de objetos, Kanner observou que estas crianças tinham uma excelente memória o que o levou a concluir que elas não tinham atrasos cognitivos, mas o que faltavam eram meios de mostrarem o potencial cognitivo<sup>1</sup>.

Para Bosa e Cols (2002) Kanner fez um relato tão detalhado da resistência a mudanças que:

“essas observações do autor representam o embrião das noções contemporâneas de que o senso de previsibilidade e controle sobre situações facilita a adaptação e a aprendizagem de indivíduos com autismo e tem implicações para intervenções.” (Bosa & Cols, p.24).

Atualmente, as definições sobre o autismo são dadas por:

ASA - A national society for autistic children( APUD GAUDERER 1997):

” o autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É a incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer

---

<sup>1</sup> Esta observação de Kanner gerou um mito de crianças “secretamente inteligentes”, no entanto pesquisas demonstram que 70 % dos indivíduos com o espectro autista apresentam retardo mental (Bosa & Cols p.32)

configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença.” p.03

ASA ainda cita que o diagnóstico leva em consideração atrasos na linguagem, reações anormais a sensações e relacionamento anormal com objetos e pessoas. Segundo o mesmo manual “o autismo pode ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento do cérebro, como: infecções viróticas, distúrbios metabólicos e epilepsia.” (Apud GAUDERER ,1997, p.03).

Outra definição usada é dada pela Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde na sua décima edição – CID 10. Nomeia o espectro autista em um grupo denominado Transtorno Global do Desenvolvimento

“grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidade de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. [...] um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos ; apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo. Além disso o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade) ” (CID 10, 1993, p.246,247)

No Associação Americana de Psiquiatria no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -DSM-IV(1996) aparece a denominação Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, “é um quadro clínico que inicia-se antes dos três anos de idade, com prevalência de quatro a cinco crianças em cada 10.000, com predomínio maior em indivíduos do sexo masculino (3:1 ou 4:1), são necessário para diagnóstico a

observação de itens em cada área da tríade interação social, comunicação e jogos imaginativos e simbólicos “

Assumpção (2005), em sua análise, verifica que existe um consenso em relação à definição do autismo, e que de modo geral podemos concluir que se inicia na primeira infância, acomete o desenvolvimento em três áreas; comunicação, interação social e imaginação, conhecida como tríade do autismo; não há ainda um consenso sobre sua origem ou causa, são muitas as etiologias e com condições pré, peri e pós-natais.

O autor observa ainda que embora tenha descrito um grande número de doenças de ordem genética associada ao autismo não se pode estabelecer uma relação de causalidade, seja pela raridade de alguns casos ou pelo grande número de patologias que dificulta o estudo.

Não há exames específicos para o diagnóstico e sim, clínicos adotando um desses manuais, nas quais há compatibilidade.

## **1.2 As Dimensões do autismo**

A psiquiatra inglesa Lorna Wing ( 1997) propôs tratar o autismo não como uma categoria, mas como um espectro ou um contínuo cujas alterações variariam da forma mais grave para mais branda em cada um da tríade autística, ou seja, comunicação, imaginação e interação social, tais alterações poderiam ser modificadas durante a vida. Em sua divisão colocou a interação social como o foco principal da tríade, ou seja, a comunicação e a imaginação estão alteradas em razão da interação social. Dessa forma Wing divide essas dimensões da seguinte forma:

- Transtorno no Reconhecimento social cujo o primeiro nível apresenta o isolamento e a indiferenças às pessoas, no segundo nível existe aceitação do contato social, mas não de forma espontânea e no terceiro nível há uma busca do contato social, mas de forma inadequada e unilateral e na sua forma mais branda que seria o último nível uma sutil perturbação na relação

social, que se apresenta na forma de não entendimento regras implícitas no convívio social e a percepção das intenções do outro.

- Alterações na comunicação social; considera a alteração na emissão no recebimento de todas as formas de comunicação verbal, não-verbal e de exposições de idéias e sentimentos. No nível mais acentuada seria a ausência total de comunicação, ou o desejo total de se comunicar. Em um segundo nível a comunicação serviria apenas para manifestar necessidades, em um terceiro, a pessoa seria capaz de fazer comentário sobre fatos. E finalmente no nível mais brando embora tente manter uma conversação, existem dificuldades em entender a reciprocidade do outro.
- Deficiência de imaginação e compreensão inclui nesta dimensão a imaginação, o faz de conta e a compreensão empática. Sua forma mais severa é a ausência de imitação e imaginação, no nível seguinte existe uma imitação mecânica, mas sem sentido. Em outro nível pode fazer uma imitação de forma mais espontânea, mas sem criatividade e variações, na forma mais leve pode reconhecer os sentimentos dos outros, mas não há empatia.

A autora, cita ainda variações que denominou de padrões repetitivos de atividade, enquadrando as estereotipias, fixação em estímulos visuais e motores, comportamento repetitivo e fixação em rotinas e no grau mais brando a obsessão em determinado assunto ou campo da ciência.

Riviére (2004) amplia estas dimensões proposta por Wing, transforma em 12 dimensões, contudo continua com a idéia inicial de Wing de contínuo e que cada dimensão varia do grau mais leve ao mais severo. No entanto não há mais o foco na interação social e sim na tríade. Cada quatro dimensões se relaciona com um aspecto da tríade, sendo que uma dimensão é a intersecção com o outro aspecto da tríade. A figura I exemplifica a idéia.

Figura 1: Esquema da relação da tríade com as 12 dimensões proposta por Riviére



Riviére (2004) também chama atenção para o fato que não se deve determinar um nível comum a todas as dimensões, assim é possível uma pessoa com o espectro se encontrar em uma dimensão 2 e em outra na 3, no entanto há uma correlação entre os níveis.

### 1.3 A tríade de perturbações do Espectro Autista e suas dimensões

#### 1.3.1 Interação social

Um dos aspectos mais enfocados na tríade é a dificuldade da pessoa com autismo de interagir com o outro.

<b>Interação Social</b>	
<u>Transtorno qualitativos da relação social</u>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Impressão clínica de isolamento. Não há expressões de apego a pessoas específicas não há relação com adultos nem com iguais.</li><li>2. Incapacidade de relação. Vínculo estabelecido com adultos não há relação com iguais.</li><li>3. Relações não-frequentes, induzidas e externas com iguais. As relações tendem a ser estabelecer como resposta, mais do que por iniciativa própria.</li><li>4. Motivação para relacionar com iguais, mas falta de relações por dificuldade de compreender sutilezas e pouca empatia. Consciência de solidão.</li></ol>	
<u>Transtorno qualitativo das capacidades de referencia conjunta</u>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ausência completa de ações conjuntas ou de interesse pelas ações de outras pessoas.</li><li>2. Ações conjuntas simples, sem olhares “significativos” de referencia conjunta.</li><li>3. Utilização de olhares de referencia em situações dirigidas, mas não abertas.</li><li>4. Pautas estabelecidas de atenção e ação conjuntas, mas não de preocupação conjuntas.</li></ol>	

<u>Transtorno qualitativo das capacidades de intersubjetivas e mentalistas.</u>	
1.	Ausência de pautas de expressão emocional correlativa(isto é, intersubjetividade primária). Falta de interesse pelas pessoas e de atenção a elas.
2.	Respostas intersubjetivas primárias ocasionais, mas nenhum indicio de que se vive o outro como “sujeito”.
3.	Indício de intersubjetividade secundária, sem atribuição explícita de estados mentais.Não se resolvem a tarefa de teoria da mente.
4.	Consciência explícita de que as outras pessoas tem mente, que se manifesta na solução da tarefa de teoria da mente de primeira ordem. em situações reais, os processos mentalistas são limitados, lentos e simples
<u>Transtorno qualitativo das funções comunicativas</u>	
1.	Ausência completa de comunicação (relação intencionada, intencional e significante) e de condutas instrumentais com pessoas.
2.	Condutas instrumentais com pessoas para realizar trocas no mundo físico (por ex.:pedir) sem outras pautas de comunicação
3.	Condutas comunicativas para pedir, mas não para compartilhar experiências ou intercambias o mundo mental
4.	Condutas comunicativas de declarar, comentar, etc., com escasas “qualificações subjetivas da experiência” e declarações sobre o mundo interior.

Assim na interação social quadro I, temos **os transtornos nas dimensões da relação social**, que é a habilidade de manter relações com iguais ou/e com adultos, e a busca em manter estas relações.

**A capacidade de referência conjunta** (ação, atenção e preocupação conjunta) é a habilidade de compartilhar com o outro interesses ou apenas objetos, como na

primeira infância onde o bebê tenta apontar para mãe o objeto que lhe chama atenção, no caso de adulto seria compartilhar emoções e sentimentos.

**O transtorno da capacidade intersubjetiva e mentalista** aproximam duas teorias que tentam explicar o autismo infantil. De acordo com Araújo (1995) A teoria cognitiva foi proposta, pelas pesquisas de Frith e Baron-Cohen e Col, demonstram que pessoas com espectro autista apresentam uma alteração cognitiva que as impedem de atribuir estados mentais ao outro. Dificuldade de antecipar intenções psicológicas das outras pessoas. Já a teoria da afetividade ou da intersubjetividade proposta por Hobson (APUD ARAUJO (1995), busca explicar o espectro autismo pelo um déficit no reconhecimento de emoções. Para o autor, pessoas com espectro não percebem as emoções no rosto das outras pessoas, o que as levariam a dificuldades de reconhecer sentimentos e desejos no outro. Como se pode notar as duas teorias se completam. Esta dimensão diz respeito à inabilidade de empatia.

**O transtorno da capacidade de comunicação** faz intersecção com outro aspecto da tríade de comunicação, nesta dimensão a experiência comunicativa sofre déficit devido à inabilidade social.

### 1.3.2 Comunicação

Quadro II – Comunicação e as quatro dimensões associadas

Comunicação	
<u>Transtorno da linguagem expressiva</u>	
1.	Mutismo total “funcional”. Pode haver verbalizações que não sejam propriamente lingüísticas.
2.	Linguagem composta de palavras soltas ou ecológicas. Não há “criação formal” de sintagmas ou de orações.
3.	Linguagem oracional. Há orações que não são ecológicas, mas que não configura um discurso ou conversa.
4.	Discurso e conversa, com limitações de adaptação flexível nas conversas e de seleção de temas relevantes. Frequentemente, há anomalias prosódicas.
<u>Transtorno da linguagem receptiva</u>	
1.	“Surdez central”, tendência a ignorar por completo a linguagem. Não responde a ordens, chamados ou indicações lingüísticas de nenhuma espécie.
2.	Associação de enunciados verbais com condutas próprias (compreende ordens simples). Não implica a assimilação dos enunciados a um código..
3.	Compreensão (literal e pouco flexível) de enunciados. Não se compreende discurso.
4.	Compreende discurso e conversa, mas diferencia-se com grande dificuldade o significado literal do intencional.

<u>Transtorno qualitativo das capacidades de antecipação</u>	
1.	Aderência inflexível a estímulos que se repetem de forma idêntica (por ex.; filmes em vídeo assistidos seguidamente). Resistência intensa a mudanças. Falta de condutas antecipatórias.
2.	Aparecem condutas antecipatórias em situações cotidianas. Frequentemente, se opõe a mudanças e piora em situações novas e imprevistas.
3.	Incorporação de estruturas temporais amplas( por ex.: “aulas” VS. Férias). Pode haver reações catastróficas ocasionais diante de mudanças imprevistas.
4.	Alguma capacidade de regular a estrutura de seu próprio ambiente e de manejar as mudanças. Prefere-se uma ordem clara e um ambiente previsível.
<u>Transtorno da flexibilidade mental e da flexibilidade comportamental</u>	
1.	Predominam as estereotipias motoras simples.
2.	Rituais simples. Resistência a mudanças ambientais mínimas.
3.	Rituais complexos. Apego excessivo a objetos. Perguntas obsessivas.
4.	Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Rígido perfeccionismo...

Neste aspecto da tríade, conforme o quadro II, temos a dimensão da **linguagem expressiva**, que vai da ausência da fala, passando por uma fala sem intenção de comunicação social, com ecolalia e inversão pronominal, até uma fala com intenção, mas sem o manejo. O indivíduo não tem na fala o uso social, mesmo quando bebês os balbucios são poucos. É a dimensão que primeira é detectada pelos educadores. E é onde os profissionais da educação sentem maiores angústias, pois é por meio da

comunicação e da expressão do educando que intervimos e estabelecemos as relações.

Na dimensão seguinte da mesma tríade encontramos “o outro lado da moeda” o **transtorno de linguagem expressiva**. “há um déficit na compreensão da linguagem falada que antecede o desenvolvimento da fala”(RUTTER, apud GAUDERER, 1997, P.82). Se a criança não tem a fala como instrumento de comunicação social, logo ela não se interessa por falar ou ouvir, este ouvir pode ser confundido com uma deficiência auditiva, que não é o caso, a criança escuta, só que a palavra parece não fazer sentido. Dessa forma no nível um da dimensão, a criança não obedece a comando e age como se não escutasse, em casa menos severos, a criança pode obedecer a comando simples, mas mesmo que desenvolvam um nível de compreensão do discurso, terá dificuldades de entender a dinâmica da língua, no que diz respeito a imaginação, ou seja o seu aspecto conotativo.

No **transtorno qualitativo das capacidades de antecipação** temos a dificuldade da pessoa com espectro autista de lidar com as situações do cotidiano, no que diz respeito ao imprevisto, em consequência se apegam a rotinas e estruturas. Nos casos mais graves, não aceitam mudanças. Wing (1997) observa que:

Vários estudos demonstram que as crianças autistas respondem a detalhes específicos, mas ignoram o contexto geral. Isto é vantajoso em tarefas do tipo: procurar as formas escondidas em uma figura, armar quebra-cabeças, realizar o teste dos blocos Koch ou repetir seqüência de sílabas sem sentido. É, no entanto um empecilho para compreender, por exemplo, uma longa história ou uma situação social complexa. (WING,1997, p.104)

Esta dificuldade explica o medo das mudanças e o apego à rotina, uma vez que não se pode analisar o contexto geral, é mais seguro que tudo continue como está.

O **transtorno da flexibilidade mental e comportamental** faz intersecção com o outro aspecto da tríade: imaginação. Temos nessa dimensão as estereotipias, apego a objetos e pequenos rituais, nos casos menos severos apresenta pensamentos obsessivos, estas dimensões refletem tanto na comunicação como na imaginação, pois restringe o campo de interesses e em consequência a diminuição do potencial de se

comunicar, por meio de gestos e palavras, bem como o de entender o que o mundo o comunica

### 1.3.3 Imaginação

Quadro III – Imaginação e as quatro dimensões associadas

Imaginação	
Transtornos qualitativos das competências de ficção e das competências de imaginação	
1.	Predomínio maciço de condutas sem meta(por exemplo, pequenas corridas sem rumo, com agitação) e inacessibilidade a orientação externa que dirijam sua atividade.
2.	Só se realizam atividades funcionais diante de direção externas. Quando não há, passa-se ao nível anterior.
3.	Presença de atividades de “ciclo longo”, mas não vividas como fazendo parte de totalidades coerentes e cuja motivação é externa.
4.	Atividades complexas e de ciclo muito longo, cuja meta se conhece e deseja, mas em uma estrutura hierárquica de previsões biográficas em que se interem.
Transtornos qualitativos das competências de ficção e das competências de imaginação	

1.	Ausência de atividades de jogo funcional ou simbólico e de outras competências de ficção.
2.	Jogos funcionais pouco flexíveis, pouco espontâneo e de conteúdo limitado.
3.	Jogo simbólico em geral pouco espontâneo e obsessivo. Pode haver dificuldades muito importantes de diferenciar ficção e realidade.
4.	Capacidade complexa de ficção, que se empregam como recursos de isolamento, ficções pouco flexíveis.

#### Transtorno qualitativo da imitação

1.	Ausência completa de condutas de imitação.
2.	Imitações motoras simples, evocadas. Não há imitação espontânea.
3.	Imitação espontânea, geralmente esporádica, pouco flexível e intersubjetiva.
4.	Imitação estabelecida. Ausência de “modelos internos”.

#### Transtorno de suspensão( da capacidade de criar significados)

1.	Não suspendem pré-ações para criar gestos comunicativos. A comunicação está ausente ou se produz mediante gestos instrumentais com as pessoas.
2.	Não se suspendem as ações instrumentais para criar símbolos ativos. Não há jogo funcional.
3.	Não se suspendem as propriedades reais das coisas ou das situações para criar ficções e jogo de ficção.
4.	Não se deixam em suspenso representações para criar ou compreender metáforas ou para compreender que os estados mentais não correspondem necessariamente às realidades.

Neste aspecto da tríade, conforme a tabela III está presente o **transtorno qualitativo do sentido da atividade própria** que diz respeito a dar significado às ações.

Também faz parte desse aspecto o **transtorno qualitativo das competências de ficção e imaginação** aqui tem ausência do jogo simbólico, do faz de conta, tão necessário ao desenvolvimento emocional e na aprendizagem da dinâmica da sociedade, pois é nas brincadeiras de casinha que a criança entende os papéis sociais.

Da mesma forma o **transtorno qualitativo da capacidade de imitação** menciona uma habilidade necessária ao desenvolvimento, imitar, que também faz parte das brincadeiras, é através das imitações que criamos os nossos modelos internos.

O **transtorno de suspensão** está relacionado ao de imitação e imaginação na medida em que a capacidade de criar significados esta relacionada à de imitar e imaginar, de suspender um significado literal aplicando um significado metafórico, nesta dimensão está a dificuldade do AE de entender símbolos.

A divisão aqui apresentada da tríade e suas dimensões facilitam a compreensão do espectro autista bem como o estudo de caso nesse trabalho, contudo esta associação entre as dimensões e a tríade é muito mais ampla, uma vez que estas dimensões estão intimamente ligadas no aspecto do desenvolvimento humano assim como a tríade. Portanto não podemos esquecermos o todo ao analisar a suas partes.

## **1.4 O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural**

No início do século XX, o mundo começava a se dividir em socialistas e capitalistas. O socialismo se fundamentava no pensamento de Karl Max, economista, filósofo e socialista alemão, que criticou profundamente o capitalismo e discorreu sobre o materialismo dialético. Estudantes da Rússia começaram a utilizar a teoria de Max na psicologia. Lev Semenovich Vigotski criticava aproximação da psicologia à ciência natural visto que esta não era suficiente para explicar o desenvolvimento humano, uma

vez que ignorava os processos psicológicos superiores ( sociogênese). Encontramos em Brandão (2009) uma maneira clara de explicitar esse processo:

Vygotski (2001) explica que, na sociogênese do desenvolvimento humano, pensamento e linguagem apresentam raízes genéticas diferentes, mas no homem, em especial, para que ocorra a transformação do biológico no histórico-cultural, as curvas do desenvolvimento da fala e do pensamento se entrecruzam, e dão início a uma forma de comportamento exclusivamente humana, onde a linguagem passa a ser intelectual e o pensamento verbal. Neste sentido, nos revela que as transformações do plano biológico para o histórico-cultural acontecem no processo de constituição das funções psicológicas superiores, presentes somente na espécie humana, por meio de ações mediadas por signos e instrumentos. As funções psicológicas superiores, apesar de terem sua origem na vida histórico-cultural do homem, só são possíveis porque existem atividades cerebrais, substrato biológico necessário ao desenvolvimento.(BRANDÃO, 2009, p.18).

É neste sentido, que Vigotski junto com um grupo de estudantes desenvolveram métodos próprios para comprovar que o desenvolvimento humano está intimamente ligado a interação social. Estudou o desenvolvimento no seu processo, na sua dinâmica. Explicando que para estudar algo historicamente é preciso estudá-lo no processo de mudança, esse é o requisito básico do método dialético.

Brandão (2009) em concordância com o autor, nos afirma que:

Na perspectiva histórico-cultural, a interação social é a responsável pelo desenvolvimento humano, pois esta considera o homem como um ser social, fruto de sua história e de sua cultura. O desenvolvimento, resultado da interação com o meio físico e cultural, é responsável por transformações que ocorrem através de sínteses dialéticas. (BRANDÃO, 2009, p.17)

De acordo com a autora:

(...) a transformação só é possível porque o sujeito se apropria dos conteúdos e modos de funcionamento que circulam nas interações sociais, resultado do processo de internalização, que não se restringe às pessoas com autismo, alcançando os sujeitos de um modo geral.

Nesse sentido, vale para todos a lei geral de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2000, p.75):

- a. Uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b. Um processo interpessoal é transformado em intrapessoal.
- c. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.(BRANDÃO, 2009,p.17).

Para tanto, é por meio dessas transformações que nos desenvolvemos como seres humanos. Deste modo, Vigotski muito veio a contribuir com o estudo do desenvolvimento humano, e para ilustrar as transformações permeadas pelas interações sociais desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é citado por Kelman ( 2010) como:

(...) definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, APUD KELMAN, 2010 p. 17)

Vigotski morreu prematuramente vítima de tuberculose aos 38 anos, mas seus colaboradores continuaram sua pesquisa. Dentre eles estão Alexander Romanovich Luria, que trabalhou mais com a neuropsicologia uma vez que também estudou medicina e Alexis N. Leontiev o qual desenvolveu seus trabalhos mais na área do desenvolvimento do psiquismo, fundando a teoria psicológica da atividade.

De acordo com Brandão (2009):

Leontiev (2004) define atividade como um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Por trás de uma relação entre atividades, há sempre uma relação entre motivos. Relações entre necessidade, objeto e motivo estruturam a atividade.

É, entre a dinâmica da atividade e ação que vão surgindo novas atividades, conforme Leontiev:

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem

todas as atividades e novas relações com a realidade. Este processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro. P.69

O autor diferencia operação de ação. A operação é um conjunto de hábitos automáticos para se ter uma ação, como por exemplo, temos o dirigir, a ação é dirigir, mas a operação incluir uma série de hábitos que foram automatizados, como passar a macha, acelerar, pisar na embreagem. Conforme se tornam operações sujeitas a novas ações.

Leontiev (2010) explica que é por meio de motivos, às vezes, imposto pela sociedade e outros pela pessoa, que as atividades vão ganhando forma e promovendo a conexão com a realidade e sua relação com o outro, promovendo o desenvolvimento da consciência na medida em que o mundo vai ganhando diferentes significações dentro dessa dinâmica de motivos, atividades e ações.

Segundo Leontiev (2010) quando uma criança muda suas relações sociais ela adquire a consciência desta e as interpreta, este processo é expresso na mudança da motivação de sua atividade, passa então a ter novos motivos, reinterpretando ações anteriores, o que leva ao surgimento de uma nova atividade e um novo estágio de desenvolvimento.

É nesta dinâmica que a constituição psíquica irá se desenvolver, sendo, portanto, fundamental, que uma criança com deficiência ou com EA tenha acesso às etapas próprias das suas condições histórico-culturais.

Infere o autor que o conceito de atividade principal é atividade que ocupa o maior tempo do indivíduo, canalizando assim, sua atenção e interesse e que trará mudanças no campo psicológico, resultando em uma espécie de estágios, no qual quem determina é a própria situação histórico-cultural do indivíduo.

Sendo assim, para nossa cultura uma criança em idade pré-escolar tem como atividade principal a brincadeira, em seguida vem a escola e suas tarefas, diferenciando de outras culturas, como por exemplo, na cultura indígena, uma criança terá outras

etapas ou estágios de desenvolvimento, pois possuem atividades principais diferentes. Dentro da atividade principal desenvolve outras atividades relacionadas.

A esse respeito Leontiev (2010) nos fala que:

“o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida - em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.” P.63

A relação com o meio no qual a criança está inserida impulsiona seu desenvolvimento, bem como a atividade principal que ocupa suas preocupações. Logo, a atividade principal, impulsiona o desenvolvimento da psique, e “que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.”(LEONTIEV, 2010,p.64). O autor caracteriza esta atividade principal por três atributos:

1. Possuírem outras atividades agregadas e dentro das quais são diferenciadas.
2. É por esta atividade que os processos psíquicos são desenvolvidos.
3. É através dessas atividades que acontecem as mudanças psicológicas.

Dentro da atividade principal desenvolve outras atividades relacionadas. Uma atividade tem como estrutura um motivo interno ou externo, um objetivo que se relaciona com o motivo e norteia a ação, que se realiza por um séries de operações.

Assim como Leontiev que posteriormente a Vigotskinos presenteia com uma obra tão importante, destacamos também o trabalho de Luria.

Luria (1997) compartilhava com Vigotski que os processos psicológicos: imaginação, percepção, atenção, memória, podem existir no grau de reflexo, ou seja, no grau instintivo e serem desenvolvidos por estímulo-resposta, estando presente nos animais, mas que no homem estes processo se tornariam mais complexos em razão da atividade do homem no ambiente, ou seja sua pratica social.

Na relação da criança com o ambiente, e em especial com a linguagem, é que se desenvolvem os processos cognitivos. É pelo primeiro contato da criança com objetos

socialmente disponibilizados para elas e cuja utilidade é apreendida pela imitação, que a criança modula seu comportamento, e vai gradativamente assimilando os símbolos e os gestos que lhe permite se comunicar, como o choro, o apontar, as expressões faciais dos seus cuidadores, assim que a criança experimenta os primeiros balbucios surge os incentivos do meio para que haja a emissão correta da palavra. Conforme as palavras vão ganhando significados, as estruturas mentais vão se modificando, a criança estabelece novas relações mentais e novos comportamentos. Na infância os processos mentais estão mais relacionados às experiências imediatas, às atividades concretas e conforme a criança cresce, aumenta seu vocabulário, desenvolve a fala interna e as abstrações, portanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção, pensamento lógico e regulação voluntária das ações depende do convívio social e da aquisição do código de linguagem.

O desenvolvimento das funções superiores não se esgotam no desenvolvimento da linguagem, e a união dessa com o pensamento (COELHO,2010,p.61), continua conforme os indivíduos vão tendo contato com novos conceitos e formando assim generalizações.

Luria(1997) desenvolveu uma pesquisa qualitativa com sujeitos de diferentes níveis de escolarização do Uzbequistão ao norte da Ásia, que sofreu uma transformação socioeconômica com a revolução Socialista formando a União Soviética. Este povoado antes, com a maioria analfabeta de agricultores, depois da revolução passou a um sistema político econômico que trouxe o desenvolvimento industrial e programas de escolarização.

Neste contexto o autor pretendia demonstrar que o desenvolvimento das funções superiores prossegue desenvolvendo conforme o contato social, em particular nos conceitos acadêmicos. Concluiu que os processos superiores evoluem de forma sistêmica e dinâmica, necessitando do contato do indivíduo com a escolarização ou conceitos científicos.

Assim uma pessoa analfabeta e que tem a agricultura sua principal atividade, sua percepção estará relacionada a objetos do seu cotidiano, um círculo é um prato ou uma lua cheia. Terá dificuldades de generalizar e abstrair conceitos do cotidiano, assim

como uma criança pequena. Apresentará dificuldades de deduzir e fazer inferências a partir de problemas propostos, isto também afetará a imaginação uma vez que o seu pensamento fica restrito ao concreto-situacional.

## **1.5 A inclusão escolar**

O A política educacional nacional é na perspectiva de inclusão, incluir sujeitos historicamente excluídos da sociedade, uma política que se baseia em princípios humanos.

“O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (Política Nacional de Educação Especial na perspectivas da educação inclusiva, 2008).

Para que isto ocorra a SEEDF tem implementado nos últimos anos ações com objetivo de torna todas as escolas inclusivas. Dentre as ações implementadas estão às orientações pedagógicas de 2010:

- “Oferta de atendimento educacional especializado na própria instituição de educacional (...).
- Continuidade de estudo e acesso às mais elevadas etapas e modalidades de ensino ao estudante;

- Promoção de acessibilidade física e de transporte, bem como ajudas técnica nas comunicações;
- Formação continuada dos professores (...)
- Transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e
- Efetivação de políticas públicas intersetoriais.

O público alvo da educação especial são, alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SEE/DF 2010).

## **II – OBJETIVOS**

### **2. Objetivo geral:**

- Analisar as concepções de uma família de uma criança com autismo acerca de sua inclusão escolar.

#### **2.1. Objetivos específicos:**

- Observar o impacto da inclusão escolar na visão da família e em relação à criança com EA.
- Verificar se na percepção familiar a escola contribui ou não na socialização da criança com EA.

### **III- METODOLOGIA**

#### **3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia**

A vida é uma complexa rede onde cada elemento tem seu papel e afetando forma direta ou/e indireta a toda rede, somos interligados por fatos, acontecimentos, laços de afeto em uma complexa rede cujo cada membro é interdependente. Este é um novo paradigma: “o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas.” (CAPRA, 1996, P.25)

Analisar e pesquisar em educação requer uma visão holística, visto que a escola é um mundo cheio de culturas, costumes diferentes, feitos por pessoas que se emocionam, vivem e convivem e se modificam neste processo. “E esta no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1996, P.64). É esta postura dialógica que adotamos neste trabalho.

Em uma perspectiva metodológica esta postura se traduz em um processo de pesquisa qualitativa que segundo Rey (2002) visa atender a complexidade da subjetividade em face dos diferentes processos que constituem o todo e que muda a história do sujeito. Neste contexto o sujeito da pesquisa é visto como um ser ativo, que tem expressão. E a pesquisa é vista como uma construção onde a comunicação entre sujeito com o pesquisador ocupa a posição central na construção dos instrumentos de análise.

Neste processo a ética é profunda, e o que nos lembra Paulo Freire.

“[...] demanda profundidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo –que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.” ( P.37)

## 3.2- Contexto

As entrevistas foram feitas no apartamento onde reside a família de Ben: um apartamento quatro quartos, não há áreas esportivas no prédio, ao redor do prédio também não há parques ou coisa do tipo.

### 3.2.1 Um pouco mais sobre a família entrevistada

A família do estudo de caso é constituída por 9 pessoas, sendo 7 filhos a mãe e o pai. São casados há 20 anos, religiosos, participam da igreja católica, vão constantemente a missas e reuniões da igreja, estes são os principais programas feitos em família, além de freqüentar casas de familiares e amigos.

Moram em um apartamento quatro quartos, não há áreas esportivas no prédio, ao redor do prédio também não há parques ou coisa do tipo, as crianças só saem de casa para ir á escola. Raramente descem para brincar na rua.

O Ben é o penúltimo filho tem quatro anos, depois dele tem uma menina de 1 ano 3 meses, antes tem o um menino de 8 anos, outro menino de 12, outro menino de 16, uma menina de 17 e a primogênita tem 18 anos. Todos estudam, freqüentam escola particular no qual não pagam mensalidade pois possuem bolsa, a primogênita faz graduação também com bolsa, não apresentam atrasos na idade série, são bons alunos, o único que está na rede pública é o Ben. Na dinâmica familiar os mais velhos ajudam a cuidar dos mais novos. As tarefas caseiras também são divididas.

O Ben divide o quarto com os irmãos de oito e o doze anos, no quarto existe uma televisão ligada a um vídeo game que também serve para passar filme em DVD.

Há um computador com internet na casa disputado pelas crianças e principalmente pelo Ben, que gosta de assistir aos vídeos da Xuxa pelo Youtube. Também possuem TV a cabo.

A escola que a Ben frequenta é distante da residência, necessitando de transporte particular, a criança acorda por volta de 5 e meia da manhã, pois ele é o primeiro do transporte e o último a ser deixado, chegando da escola por volta das 2 horas da tarde, depois que o transporte escolar deixou todas as crianças em suas residências.

A mãe relata que Ben nunca chorou por estar na escola, isto é não estranhou o ambiente escolar, ou sentiu falta dos familiares, mesmo no primeiro dia de aula.

Relata também que no processo de diagnóstico de Ben, logo no primeiro encontro a psiquiatra encaminhou Ben para escola.

### **3.3- Participantes**

Participou da pesquisa uma família que tem uma criança diagnosticada com EA, composta por 7 filhos dos quais:

Silvia, 18 anos estudante de nutrição, madrinha da Irma mais nova, dentro do contexto familiar sua responsabilidade maior é com a irmã mais nova.

Cris, 17 anos estudante do segundo grau, dentro da família é quem cuidar mais do Ben, demonstra ter maiores preocupação em relação ao irmão.

Henrique 16 anos estudante do segundo grau.

Pedro 12 anos, uma criança extremamente tímida e retraída, a família alega que em casa ele é mais espontâneo, fala pouco e abaixa a cabeça quando questionado. A mãe diz que o Ben procura a companhia de Pedro com mais frequência.

Julio, 8 anos, uma criança ativa e falante, mesmo com pessoas que não pertença ao círculo familiar. É quem busca mais envolver Ben em suas brincadeiras.

Ben, 4 anos, diagnosticado com EA, aos 3 anos e meio.

O pai é programador tem 40 anos, chegou a cursar uma graduação, mas não a concluiu.

A mãe é dona de casa tem 39 anos, chegou a cursar uma graduação, mas também não a concluiu.

### **3.4 - Materiais**

As entrevistas foram feitas com vídeo gravação.

### **3.5- Instrumentos de Construção de Dados**

Utilizados roteiro para entrevistas, foram elaborados três tipos de roteiro com a finalidade de buscar um diálogo mais próximo a realidade dos participantes uma vez que participam da pesquisa: adultos, adolescentes e crianças.

Roteiro para entrevista com os pais

1. Quando foi que Senhor (a) notou que a criança apresentava um desenvolvimento diferente em relação aos outros filhos?
2. Como foi o processo de diagnóstico?
3. O senhor (a) conhecia algo a respeito do autismo antes do diagnóstico?
4. Tendo o desenvolvimento em três áreas principais: comunicação, interação social e imaginação. Descreva um pouco do Ben em relação estas três áreas. Antes da escola e depois da escola?
5. Como era o Ben antes de iniciar na escola? Quais as atividades (rotina) que ele tinha antes de frequentar a escola?

6. Quais são as atividades depois que iniciou na escola?
7. Quais mudanças significativas aconteceram depois da escola? Mudou algo nos interesses dele?
8. Qual sua principal preocupação em relação ao Ben e a escola?

Roteiro para entrevista com os filhos adolescentes.

1. Vocês notaram algo diferente em relação ao irmão de vocês? Quando isto aconteceu?
2. Vocês sabem o que é o autismo?
3. Tendo o desenvolvimento em três áreas principais: comunicação, interação social e imaginação. Descreva um pouco do Ben em relação estas três áreas. Antes da escola e depois da escola?
4. Vocês notaram diferença nas atividades do Ben depois que ele começou a ir à escola?
5. E na relação com vocês quais diferença aconteceram?

Roteiro para entrevista com os filhos pequenos.

1. Você acha o Ben diferente das outras crianças com a mesma idade que ele? Sim, em quê?
2. O Ben brinca com você? De que? Ele sempre brincou?
3. O que ele mais gosta de brincar?
4. Você acha que na escola o Ben brinca com os coleguinhas?
5. Você acha que o Ben aprendeu alguma brincadeira nova na escola?
6. Você acha que o Ben mudou depois da escola ou continua com os mesmo interesses e brincadeiras?

### **3.6- Procedimentos de Construção de Dados**

A família pesquisada faz parte de mim, pois se trata do meu sobrinho e meu irmão. Quando perguntei a minha cunhada se poderia fazer parte da minha pesquisa ela não se opôs. O fato de ser familiares torna as entrevistas mais espontâneas, uma vez que não sou um elemento completamente estranho. Digo completamente, pois não faço parte do cotidiano do ciclo familiar.

Os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A) autorizando também os filhos menores a participarem das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas na casa do Ben, em três sessões. Embora houvesse um roteiro no decorrer das entrevistas, outras perguntas foram feitas para caracterizar melhor Ben dentro do Espectro do Autismo.

### **3.7- Procedimentos de Análise de Dados**

Foram utilizadas os quadros I, II e III que trazem a relação tríade com as dimensões propostas por Riviere (2002), para caracterizarmos Ben dentro do espectro autista a partir das falas dos membros da família, com isto formularemos uma nova tabela estabelecendo o nível antes da escola e depois que Ben começou a freqüentar a escola.

## IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos resultados construímos três quadros que correspondem aos três aspectos da tríade (comunicação, interação social e imaginação) com as dimensões proposta por Riviere de acordo com os quadros I, II e III. Nela situamos Ben antes e depois da escola.

Quadro IV- O desenvolvimento de Ben em Interação Social dentro do EA

Dimensões.	Antes da escola	Depois da escola
Transtorno qualitativos da relação social	Nível 2. Incapacidade de relação: Vínculo estabelecido com adultos; não há relação com iguais.	Nível 3. Relações não-frequentes, induzidas e externas com iguais. As relações tendem a ser estabelecer como resposta, mais do que por iniciativa própria.
Transtorno qualitativo das capacidades de referencia conjunta	Nível 2. Ações conjuntas simples, sem olhares “significativos” de referência conjunta	Nível 3. Utilização de olhares de referencia em situações dirigidas, mas não abertas.
Transtorno da flexibilidade mental e da flexibilidade comportamental	Nível 1. Ausência de pautas de expressão emocional correlativa (isto é, intersubjetividade primária). Falta de interesse pelas pessoas e de atenção a elas.	Nível 2. Respostas intersubjetivas primárias ocasionais, mas nenhum indicio de que se vive o outro como “sujeito”.

Transtorno qualitativo das funções comunicativas	Nível 2.. Condutas comunicativas para pedir, mas não para compartilhar experiências ou intercâmbio com o mundo mental.	Nível 4. Condutas comunicativas de declarar, comentar, etc., com escasas “qualificações subjetivas da experiência” e declarações sobre o mundo interior
--	--	---

Neste aspecto da tríade as falas comprovam que houve uma melhora significativa.

- Antes da escola?! Antes da escola ele era totalmente só ele, não podia chegar ninguém (crianças) que ele batia, ele começava chorar, ele não conseguia dividir nada, nem brinquedo nem nada. Eu acho que assim mesmo depois da escola isto não melhorou muito não. Ele ainda é muito só ele. Ele não consegue... quando ele está em público ele se estressa muito fácil, ele fica estressado quando ele está com outras crianças, não consegue brincar com outras crianças, ele gosta de brincar só ele. Só. S. 17 anos.

Pela fala da irmã adolescente notamos que Ben não estabelece vínculo com os pares, em razão disso antes da escola no transtorno qualitativo da relação social, Ben se encontra no nível 2. A irmã diz que ele não teve melhoras depois que começou a frequentar a escola. Ressaltando sempre o isolamento social do irmão.

No entanto pela fala da mãe notamos que houve uma melhora.

Segundo ela (professora) na hora do intervalo, ele corria e brincava com todas as crianças lá que chamavam pra brincar. Se ficavam quietinho ele ficava quietinho.

Nessa fala, podemos perceber que Ben não toma a iniciativa para começar uma brincadeira, mas tenta participar quando chamado, o que podemos classificar como o nível 3 no espectro. Antes da escola a mãe de Ben frisa que ele não demonstrava interesse de forma alguma em estabelecer vínculo mesmo com os irmãos.

“Antes da escola ele era muito sozinho, por que os irmãos estudavam, estudavam todos integral, de 7 a 7, e ele ficava sozinho em casa. Então ele ficava no mundinho dele com a televisão dele”

Para tanto, cabe observar que o ambiente da casa de Ben contribuía para seu isolamento, uma vez que seus irmãos estavam fora e ele ficava só o dia todo. É importante ressaltar aqui o quanto o ambiente pode acentuar as características do EA.

Na dimensão Transtorno qualitativo das capacidades de referência conjunta notamos pela fala do irmão de Ben de oito anos que houve uma melhora neste aspecto, embora Ben não demonstre entender a brincadeira por completo, dividi com o irmão o interesse de brincar especificamente de uma situação.

Irmão: -Não, nem a maioria, a maioria é dos transformes que ele adora isto.

E: -Como é a dos transformes, como é a brincadeira?

Irmão - A gente faz, a gente é amigo e a gente tem tipo de fazer missão.

E: - Há é?

Irmão: -Hãhaâ...

E: - E você acha que ele entende que vocês estão brincando de transformes?

Irmão: - entende...mais ou menos

E: - Mais ou menos? Por que mais ou menos?

Irmão: - por que ele pensa que é outra brincadeira.

E:- Há é? Como você sabe?

Irmão-Ele me ensina de outro jeito.

Na fala do irmão também fica claro que Ben impõe uma rigidez no tipo de brincadeira, e uma cumplicidade do irmão que aceita a imposição. O irmão por sua vez sabe do que está brincando, e percebe que Ben não assimila a brincadeira do modelo formal, admitindo um “outro jeito” de brincar imposto pelo irmão, acreditando que ela pensa ser outra brincadeira.

No Transtorno qualitativo das funções comunicativas, pela falas dos familiares notamos a passagem de nível. Ben utilizava pouca a linguagem verbal, palavras soltas, na maioria das vezes utilizava gestos. Segundo a família esta situação mudou depois que Ben começou a freqüentar a escola, passou a utilizar a linguagem verbal. É que nos relata a irmã adolescente de 17 anos.

E: - E gestos?

Irmã: - gestos ele entendia bastante, gestos ele até imitava, tipo dá,vai lá, ele apontava.

E: - E depois da escola em relação à comunicação?

Irmã: - depois da escola ele foi bem melhor, ele consegue formar frases completas, consegue até contar histórias, assim com dificuldades de formar histórias e faltando alguns elementos nas frases, mas ele consegue explicar alguma coisa.

Em conformidade com a fala da irmã, a mãe de Ben esclarece que antes da escola o filho utilizava somente de palavras.

Mãe: Antes da escola só palavras, frases nunca.

Quadro V – O desenvolvimento de Ben em Comunicação dentro do EA

Dimensões.	Antes da escola	Depois da escola
Transtorno da linguagem expressiva	Nível 2. Linguagem composta de palavras soltas ou ecológicas. Não há “criação formal” de sintagmas ou de orações..	Nível 3. Linguagem oracional. Há orações que não são ecológicas, mas que não configura um discurso ou conversa.
Transtorno da linguagem receptiva	Nível 2. Associação de enunciados verbais com condutas próprias (compreende ordens simples). Não implica a assimilação dos enunciados a um código.	Nível 3. Compreensão (literal e pouco flexível) de enunciados. Não se compreende discurso.
Transtorno qualitativo das capacidades de antecipação	Nível 4. Incorporação de estruturas temporais amplas( por ex.: “aulas” VS. Férias). Pode haver reações catastróficas ocasionais diante de mudanças imprevistas.	Nível 4 Alguma capacidade de regular a estrutura de seu próprio ambiente e de manejar as mudanças. Prefere-se uma ordem clara e um ambiente previsível.

Transtorno da flexibilidade mental e da flexibilidade comportamental	Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Rígido perfeccionismo...	Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Rígido perfeccionismo...
--	---	---

A comunicação foi algo que a família enfatizou como uma das áreas do desenvolvimento onde houve maior avanço.

No transtorno da linguagem expressiva passou de uma linguagem verbal onde predominavam gestos e palavras para expressar orações para uma fala mais intencional onde já há uma construção de frases e uma intenção de manter o diálogo. A família relata que isso aconteceu depois que Ben começou freqüentar a escola.

Mãe: Não, ele não falava , hoje ele já fala quero papar, antes não ele resumia mingau em comida. Pão, hoje ele já fala pãozinho, ele já sabe a diferença entre os alimentos.

A mãe então relata a evolução na linguagem oral de Ben, atribuindo a escola uma participação importante nesse processo. A essa fala da mãe podemos atribuir o conceito de ZPD de Vigotski, onde Ben desenvolveu a linguagem na relação com os pares e professores mais desenvolvidos, dando em sua vida um salto qualitativo.

Na linguagem compreensiva a família sofria com a dificuldade que Ben tinha em entender comandos, quando questionado assumia uma postura ecolalia, repetindo a pergunta feita.

eu tinha medo que ele pudesse sair na rua e se perder por não poder falar, sabe? Quando ele se perdesse “oh você é filho de quem?” e ele “e fio de quem?” não dava, né?  
(...) é, ele ia só repetir o que as pessoas falam....(irmã adolescente de 17 anos)

Podemos perceber que a irmã de Ben, embora não seja nenhuma teórica, reconhecia a fala ecológica de Ben como uma fala desprovida de significado. Aliando que sua resposta repetitiva denota um não entendimento do que lhe foi perguntado. Essa situação vem de certa forma corroborar com a definição do autismo proposta por Kanner, quando o mesmo nos fala da falta de interação recíproca. Neste caso, a irmã de Ben entende que a interação de Ben não favorecia um diálogo claro.

Todos da família relatam que hoje Ben entende melhor os comandos. No aspecto da ecolalia Ben continua a repetir perguntas feitas a ele, o pai interpreta isto como uma tentativa de entender a pergunta.

É. Acho que ele entende com mais facilidade, ele repete ele quer entender. (pai de Ben)

Essa frase do pai talvez seja uma tentativa de responder ao comportamento do filho. É, portanto um viés que precisa ser investigado, pois caberia uma observação da criança no momento dessa interação, para esclarecer e comparar suas ações após uma resposta ecológica e suas ações sem essa resposta, uma vez que pode ter aí uma confusão entre fala ecológica e fala egocêntrica.

Na dimensão do Transtorno qualitativo das capacidades de antecipação, a família relata que Ben se apega a pequenas estruturas, por exemplo, quando estava entrevistando a mãe de Ben, este pedia que ela abrisse um pacote de biscoitos, o primeiro biscoito quebrou, Ben começou a chorar diante do imprevisto, a mãe relatou que isto acontece. Mesmo com mudança de temperatura Ben não tirava o casaco vestido pela mãe ao sair para escola. A mãe notou que embora continua certos choros diante de imprevistos, Ben já se adapta a mudanças maiores como tempo. E que podemos comprovar pela a fala a seguir da mãe.

É, mas ele já melhorou muito, por que quando eu coloquei ele na escola eu chegava para professora e falava “professora ele vai de blusa de frio de manhã e se a senhora não tirar, ele não chega pra senhora e fala eu estou com calor, sabe? ele passa com a blusa até meio dia.” E hoje em dia ele já fala “tá frio, tá calor.”

No caso da dimensão do Transtorno da flexibilidade mental e da flexibilidade comportamental, embora apresente apego a rotina e a um determinado assunto, segundo relatos dos familiares chega a concluir que não houve alteração nesta dimensão uma vez que Ben parece se adaptar bem a nova rotina que inclui agora ir à aula - a mãe relata que não chorou no primeiro dia de aula, e sempre vai às aulas sem reclamar, as vezes reclama de sono – parece que incorporou ir à aula na rotina que tinha anterior.

ah...ele acordava, ai pedia para ligar a televisão, ai ligava, ai ele pegava, gostava de jogar a caixa de brinquedo no chão, escolher o que ele queria brincar aquele dia, ai botava perto da cama dele. É impressionante o gesto dele é como se ainda ele estivesse no hospital, ele deitava colocava os brinquedinhos lá, como ele fazia no hospital(...) para ir para escola ele escolhia um brinquedo para levar, e este brinquedo vinha com ele e ficava com ele durante o dia, ele não escolhia outro, ele escolhia aquele brinquedo.  
(mãe de Ben)

Neste caso inferimos que Ben antes da escola já se encontrava no nível 4 da dimensão mencionada, uma vez que incorpora mudanças a sua rotina e apresenta obsessão por um tipo de brinquedo como carrinhos, os familiares ressaltam que Ben gosta muito de carrinhos e as vezes de um único desenho

Quadro VI – O desenvolvimento de Ben em Imaginação dentro do EA

Dimensões.	Antes da escola	Depois da escola
Transtornos qualitativos das competências de ficção e das competências de imaginação	Nível 3 Presença de atividades de “ciclo longo”, mas não vividas como fazendo parte de totalidades coerentes e cuja motivação é externa.	Nível 3. Presença de atividades de “ciclo longo”, mas não vividas como fazendo parte de totalidades coerentes e cuja motivação é externa.

Transtornos qualitativos das competências de ficção e das competências de imaginação	Nível 3. Jogo simbólico em geral pouco espontâneo e obsessivo. Pode haver dificuldades muito importantes de diferenciar ficção e realidade.	Nível 3. Jogo simbólico em geral pouco espontâneo e obsessivo. Pode haver dificuldades muito importantes de diferenciar ficção e realidade.
Transtorno qualitativo da imitação	Nível 3. Imitação espontânea, geralmente esporádica, pouco flexível e intersubjetiva.	Nível 4. Imitação estabelecida. Ausência de “modelos internos”.
Transtorno de suspensão (da capacidade de criar significados)	Nível 3. Não se suspendem as propriedades reais das coisas ou das situações para criar ficções e jogo de ficção.	Nível 3. Não se suspendem as propriedades reais das coisas ou das situações para criar ficções e jogo de ficção.

Na tríade do autismo no que diz respeito à imaginação, percebemos, pelos relatos dos familiares, que em algumas dimensões não houve variação, como no caso dos Transtornos qualitativos das competências de ficção e das competências de imaginação, Ben já se encontrava no nível 3, as atividades são de motivação externa, como para ir a escola, ele incorporou esta atividade dentro das atividades que já possuía.

O mesmo ocorre nas dimensões dos Transtornos qualitativos das competências de ficção e das competências de imaginação e no do transtorno de cria significado ou suspensão, os níveis são os mesmos antes de freqüentar a escola. Ben apresenta dificuldades de desvincular o objeto a sua função bem como de fazer jogos simbólicos e distinguir realidade de ficção. A mãe de Ben relata que este comportamento não mudou muito depois da escola.

Mãe: - Para ele só existe boneco para brincar em pezinho, o carrinho para ficar de um lado para outro, mexer para lá e para cá. Ele tinha um negocio ali de hot weels de lava jato, ele jogava o carrinho lá e ia vendo o carrinho descer até lá embaixo, ele fazia isto com todos os carrinhos, ele gostava de ver, mas não imaginava que tinha que colocar água, que lavava o carrinho, entendeu? Ele não imaginava aquilo como um posto de um lava jato, não, era só para colocar o carrinho e descer.

(...) Quando eu te falei que eles (os irmão de 8 e 12 anos e o Ben) brincam imaginando que eles são o joguinho Dragoballz um tá lutando e o outro também, para eles(os irmão de 12 e 8 anos) sabem que estão imaginando, mas o Ben não, quando ele vai dar, ele dá de verdade a pancada. Ele não sabe que é um jogo imaginário.

E: - Ah tá ele não sabe que é uma brincadeira?

Mãe: -.Não, tá brigando, vamos brigar.Tá batendo vou bater.

Nessa fala é latente a forma em que Ben se comporta no jogo imaginário, enquanto seus irmãos imaginam uma luta, Ben a incorpora como real. Essa é uma característica da pessoa do EA, uma dificuldade em imaginar, em simbolizar. A exemplo do carrinho que não apresenta como uma função social do brinquedo, em nenhum momento Ben “faz de conta” que anda de carro, muito pelo contrário, utiliza-o para fazer um movimento repetitivo sem função aparente.

Na dimensão do transtorno das qualidades de imitação a família relata que houve um melhora, segundo os participantes Ben antes da escola imitava gestos com a finalidade de comunica-se, depois que começou a freqüentar a escola passou a imitar gestos feitos para acompanhar canções. A mãe relata que esta foi à principal mudança no que diz respeito à atividade principal de Ben.

De forma global, a escola, pela a visão da família, contribuiu para o desenvolvimento de Ben dentro do Espectro Autista e a família reconhece o papel da inclusão escolar neste processo.

Da mesma forma o fato de incluir na rotina de Ben a escola, mudando sua atividade principal, promoveu uma mudança de interesses e motivações, este fato se comprova no fato da criança não ter mais a televisão como única fonte de interesse, todos na família notaram que Ben após freqüentar a escola, começou a se interessar por canções e vídeos que tenham gestos. Conforme Leontiev o desenvolvimento ocorreu em razão da mudança de atividade principal, o que acarretou uma nova atividade, assistir filme que tenha gestos, uma nova atividade com uma nova motivação

e objetivo imitar estes gestos. O que acarretou em desenvolvimento, comprovado dentro das mudanças de estágios no Espectro Autista.

Embora Ben não consiga traçar letras e números, consegue reconhecê-los bem como reconhecer o pré-nome. Isto demonstra a capacidade para lidar com símbolos, é um ganho intelectual, o que poderia ter promovido a melhora da sua fala. Uma vez que melhorou sua abstração e generalização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a inclusão de crianças com espectro do autismo na rede pública do Distrito Federal é cada vez maior a inquietação de questionamento em relação aos benefícios desse tipo de inclusão, neste trabalho a questão principal diz respeito às famílias. Afinal estas reconhecem que a inclusão traz benefícios para crianças, elas reconhecem que a escola propulsiona o desenvolvimento do aluno. As teorias dizem que sim, mas em um círculo menor como o da família, será que há o reconhecimento que a escola traz desenvolvimento para uma criança que tem um desenvolvimento atípico, ou seja, que não segue os mesmo padrões ditos normais.

Podemos observar pelas falas dos participantes da pesquisa que a inclusão escolar trouxe ganhos para criança. Muitas vezes os familiares se prendem ao desenvolvimento no que julgam prioridade, como no caso, o desenvolvimento da linguagem oral, mas pelas falas dos mesmos podemos perceber que em outras dimensões do desenvolvimento aconteceram ganhos muito mais significativos, como na área da imitação.

Embora dentro do universo da Secretaria de Educação a escola inclusiva é uma realidade, a comunidade (pais, professores e servidores) escolar só se dá conta dessa realidade quando se depara com uma pessoa com deficiência ou transtorno Global do desenvolvimento incluso. O que produz uma desconfiança em relação ao potencial dessas crianças, ou seja, elas vão conseguir conviver com seus pares? Elas não irão atrasar o processo de aprendizagem das crianças sem deficiência?

A melhor resposta são os resultados de pesquisas como esta, em que a família do próprio sujeito reconhece o êxito da inclusão escolar no desenvolvimento. O interessante para a inclusão seria a divulgação maior das falas desses sujeitos, que afirma, por vivência, que a inclusão além de possível é necessária para o desenvolvimento humano, pois de acordo com Vigotski outro representa um papel muito importante na constituição do sujeito, e que são as diferenças que impulsiona o desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. **Teorias cognitivas e afetivas**. In: SCHWARTMAN, J.S, ASSUMPÇÃO JUNIOR, F.B. Autismo infantil. São Paulo: MENOM, 1995. p.79-98.

ASSUMPÇÃO Jr, F.B. **Diagnostico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento**. In: CAMARGOS Jr, WALTER(coord.). Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. CORDE(Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa com Deficiência, Brasília, 2005. p. 16-19.

BATISTA, C.R e BOSA, C. **Autismo e Educação: Reflexão e propostas de intervenção**. Artmed, Porto Alegre, 2005.

BRANDÃO, Lúcia de Carvalho Brandão. **“Interação social em diferentes contextos escolares: estudo de caso de uma criança com autismo”**, fl.124. Dissertação de Mestrado (Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2009.

CAMARGOS Jr, WALTER(coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. CORDE(Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa com Deficiência,

Brasília, 2005. CAPRA, F. A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo. Cultrix, 1996.

COELHO, C. M. M. **Abordagens teóricas: a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a abordagem teórica da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey.** In: Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. / Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barato. – Brasília: Editora UnB, 2010. p.60-70

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia : Saberes necessários à prática educativa** 23 ed; Ed: Paz e Terra, 1996.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone, 2010. p. 59-83

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais,** São Paulo, Ícone, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Construção da mente** São Paulo, Ícone, 1992.

KELMAN, C. A. et al. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília, -DF, Editora UnB, 2010

MEC. **Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva,** Brasília, 2008.

REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução por Raquel Souza Lobo Guzzo, revisão técnica do autor. São Paulo. Pioneira Thomson Learning: 2005;

RIVIÈRE, Á. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento.** In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RUTTER, M. **Autismo infantil.** In: GAUDERER, E. C. (Org.). Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia para pais e professores. Rio de Janeiro: REVINTER. p.81-103.

SALLES, SKIENNIK, SALLE, ONÓFRIO, ZUCHI. **Autismo infantil - sinais e sintomas.** In: CAMARGOS Jr, WALTER(coord.). Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. CORDE(Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa com Deficiência, Brasília, 2005. p. 11-15.

SCHWARTZMAN, J.S e ASSUMPÇÃO jr, F.B,. **Autismo Infantil.** Memnon, São Paulo, 1995.

SEE-DF. **Orientação Pedagógica: Educação Especial.** Brasília, 2010.

Wing, L. A **abordagem educacional para crianças autistas: teoria, pratica e avaliação.** In: GAUDERER, E. C. (org.).Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia para pais e professores. Rio de Janeiro: REVINTER, 1997. P. 104-110.

Wing, L. **O contínuo das características autista.** In: GAUDERER, E. C. (org.).Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia para pais e professores. Rio de Janeiro: REVINTER, 1997. P. 111-119.

#### ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre O impacto da inclusão escolar de uma criança autista. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para a desenvolvimento de contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa gravações em video das entrevistas feitas com os senhores e seus filhos. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone ou no endereço eletrônico .Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientadora: Professora Ma. Lúcia de Carvalho Brandão UAB – UnB

Sim, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ participar neste estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_