



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A RELEVÂNCIA DE UM LAÇO ENTRE FAMÍLIA E A
ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA
CRIANÇA COM AUTISMO**

MÁRCIA MARQUES DA SILVA GOMES

**BRASÍLIA
2011**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A RELEVÂNCIA DE UM LAÇO ENTRE FAMÍLIA E A
ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA
CRIANÇA COM AUTISMO**

*Trabalho Final de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia à comissão examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília, sob orientação da Professora
Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.*

**BRASÍLIA
2011**

Ficha Catalográfica

GOMES, Márcia Marques da Silva. A Relevância de um Laço entre Família e a Escola no Processo de Aprendizagem de uma criança com autismo.

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília – DF. Dezembro/2011.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Trabalho Final de Curso. Conclusão em Pedagogia – Universidade de Brasília.

A RELEVÂNCIA DE UM LAÇO ENTRE FAMÍLIA E A ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Trabalho final de curso avaliado pela Comissão Examinadora constituída por:

Professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – UnB

Orientadora

Professora Dra. Sílvia Ester Orrú – UnB

Examinadora.

Professora Dra. Sônia Marise Salles Carvalho – UnB

Examinadora

Dedico este trabalho aos meus familiares e em especial ao meu esposo Agnaldo, pelo incentivo e aos meus filhos Matheus e Maithe pelo apoio recebido e por compreenderem minha ausência nas horas em que preparava este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por seu amor incondicional e pelas oportunidades recebidas.

A meus pais (in memorium), pelo amor e educação recebida.

A meus irmãos, pelo apoio, incentivo e pelo compartilhar de tantos momentos.

A Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues pelos ensinamentos e dedicação.

Aos colegas de curso, pelo apoio e bons momentos que passamos juntos.

Aos profissionais das escolas investigadas e a Fernanda (fictício), mãe de Daniel (fictício), pela disposição em fazer parte desta pesquisa.

Às professoras Silvia Orrú e Sônia Marise pelas contribuições à época da defesa, por aceitarem o convite de compor a banca.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pelos conhecimentos transmitidos e orientações que, certamente, serão muito úteis na minha vida profissional.

RESUMO

A presente pesquisa consiste em um trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção ao título de licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A presente pesquisa se situa no âmbito Pedagógico com ênfase na Educação Especial com uma perspectiva na educação inclusiva. Pesquisa-se sobre o tema “A relevância de um laço entre família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo” que analisou e pesquisou o assunto, perpassando por um recorte da realidade, no qual se verificou a qualidade da relação entre a escola e a família de uma criança com autismo. A primeira parte é composta pelo Memorial onde são expostas experiências relevantes sobre a educação escolar e acadêmica da pesquisadora, relacionando-as com a escolha do curso e ao tema do presente trabalho. A segunda parte apresenta a construção teórica do trabalho, com os levantamentos bibliográficos que constituíram o suporte teórico do estudo e da pesquisa realizada, bem como das análises e discussões suscitadas. No presente trabalho investiga-se como o movimento de Educação Inclusiva garante espaços para a interlocução entre família e escola; a relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo, e quais expectativas a família tem em relação a seu filho com autismo na escola. Como objetivo geral buscou-se investigar a relevância do laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo.

Palavras-chave: Inclusão, escola, autismo, família.

ABSTRACT

The title of this project is called “The Relevance of a link between family and school in the learning process of a child with autism”. Researches were made on this issue emphasizing the present reality which is the relationship between family, school and a child with autism. The first part of this project is based on the experiences based on the researcher’s scholar as well as academic records which trigged the choice of the course and as a result, this project. The second part introduces the theoretical rationale of the research and the analysis of the topic. This research investigates the inclusive education providing room to the rapport between family and school; the relevance of such link is to enhance the learning of a child with autism and also the family expectations towards their scholar. As for the general objective, the researcher chose to investigate the relevance of the so called family-school link in the learning process of a child with autism.

Keywords: inclusion, school, autism, family.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
PARTE I - MEMORIAL.....	10
PARTE II – MONOGRAFIA.....	16
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I.....	19
A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	19
1.1 SOCIEDADE INCLUSIVA	19
1.2 A ESCOLA INCLUSIVA	22
1.3 A LEGISLAÇÃO	25
CAPÍTULO II – AUTISMO.....	32
2.1 BREVE HISTÓRICO	32
2.2 CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO	35
2.3 A ESCOLA E O AUTISTA.....	39
CAPÍTULO III – FAMÍLIA	44
3.1 CONCEITOS E TIPOS DE FAMÍLIA.....	44
3.2 A FAMÍLIA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO E SEUS DEVERES NA PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS	45
3.3 A ESCOLA E A FAMÍLIA	49
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	53
4.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	53
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
4.3 PARTICIPANTES.....	54
4.4 INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	56
4.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	57
CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	66
REFERÊNCIAS.....	69
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	72
APÊNDICES	74
ANEXOS	104

APRESENTAÇÃO

O presente estudo consiste em um trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O trabalho está dividido em três partes.

A primeira parte é composta pelo Memorial no qual são expostas experiências relevantes sobre a educação escolar e acadêmica da pesquisadora, relacionando-as com a escolha do curso e ao tema do presente trabalho.

A segunda parte apresenta a parte teórica do trabalho, com os levantamentos bibliográficos que formaram o suporte teórico do estudo e da pesquisa realizada, bem como das análises e discussões suscitadas. Esta parte está dividida em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, A Política Pública de Educação no Brasil. Tratamos da origem e conceito de sociedade inclusiva; a escola inclusiva, seus objetivos e finalidades e as Leis que regulamentam o processo de inclusão no Brasil.

No segundo capítulo, Autismo, abordamos o histórico, as características e a escola onde essas crianças estão inseridas.

No terceiro capítulo, Família, abordamos o conceito de família e como nos dias de hoje elas se constituem, as leis que tratam sobre o papel da família e a relação entre família e escola.

O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, com sua fundamentação teórica e seu processo de construção, bem como a descrição do local onde a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos participantes do estudo instrumentos e procedimentos utilizados na construção dos dados.

O quinto capítulo aborda a análise dos dados obtidos através da pesquisa e as discussões suscitadas pela mesma à luz do referencial teórico apresentado; as considerações finais, com as principais conclusões da investigação empírica; as referências; o apêndice, com o modelo do questionário aplicado aos participantes da pesquisa e os anexos. E, finalmente, a terceira parte é composta pelas perspectivas profissionais da pesquisadora.

PARTE I - MEMORIAL

MEMORIAL

Não importa onde você parou...
Em que momento da vida você cansou...
o que importa é que sempre é possível recomeçar.
Recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo...
É renovar as esperanças na vida e, o mais importante...
Acreditar em você de novo.

Carlos Drummond de Andrade

Minha trajetória escolar começou no Rio de Janeiro ao ingressar na primeira série aos 7 anos de idade. No condomínio onde morava havia uma escola que ainda estava em construção, por esse motivo foi estudar em uma escola mais distante. Estudei nessa escola somente um ano, foi quando a escola do condomínio ficou pronta e então fui transferida para ela. Permaneci por 2 anos, fiz a segunda e terceira série, e quando fui aprovada para a quarta série fui transferida para outra escola, também próxima de casa, lembro-me da minha professora Eunice, ela era uma negra muito bonita, tinha a voz grossa e era muito exigente.

Nesse período poucas foram às vezes em que minha família foi chamada a escola, naquela época a família só comparecia em festas, entrega de boletins ou quando havia alguma reclamação a fazer sobre o aluno. Não havia uma relação dialógica entre minha família e a escola que estudava, para meus pais a escola era a instituição responsável por ensinar a ler e escrever, e tudo aquilo que a escola dizia era acatado por eles, sem nenhum tipo de questionamento. Acredito que o fato deles serem pessoas humildes e de não terem tido oportunidades de estudo tenha contribuído para essa relação de aceitação e submissão.

Estudei todo ensino fundamental no mesmo colégio, sempre tive bom relacionamento com todos e boas recordações, lembro-me de alguns professores, uns por terem sido mais atenciosos e preocupados com nosso aprendizado e outros por serem muito exigentes em cobrar nas provas respostas exatamente iguais aos livros.

Sempre fui uma aluna muito participativa, principalmente nos eventos que aconteciam na escola (festas, feira de Ciências, desfiles, etc.), e muito conhecida de todos, desde o Diretor até os serventes. Este colégio oferecia ensino profissionalizante, fiz o curso básico em Química. Ao concluí-lo fui fazer um curso de datilografia no SENAC, pois queria trabalhar e ter independência financeira.

Mesmo recebendo orientação dos meus irmãos mais velhos, de que deveria continuar os estudos, que deveria cursar uma faculdade, o que eu queria era trabalhar, ter condições de comprar o que meus pais não podiam me dar.

No ano seguinte fui trabalhar como atendente em um Hospital. No 3º ano em que estava trabalhando neste hospital decidi buscar uma qualificação, já que trabalhar como atendente não mais atendia as minhas necessidades financeiras. Entendi que precisava estudar para ter um futuro melhor. Resolvi então fazer um curso Técnico em Patologia Clínica que me proporcionaria salário e carga horária melhor.

Ao concluir o curso comecei a trabalhar em uma Clínica, onde permaneci por 4 anos. Durante esse período me casei e tive meu primeiro filho e após seu nascimento resolvi parar de trabalhar e me dedicar à maternidade.

Em 2004 meu marido, que é militar, foi transferido para a cidade de Tefé, interior do estado do Amazonas. Chegando lá fui informada sobre um campus da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) que funcionava na cidade. Percebi então que era hora de mudar, de recomeçar, de acreditar na realização de um sonho que, pelas circunstâncias da vida, estava adormecido.

Nesta época, mais madura, percebi a necessidade de ter uma formação superior, já que curso técnico não mais atendia as minhas expectativas pessoais, profissionais e financeiras, comecei a estudar para o vestibular em casa com a ajuda de meu marido e meu filho, pois na pequena cidade do interior, não havia nenhum curso de pré-vestibular.

Em Junho de 2005 fiz a primeira fase do vestibular, fiquei aguardando o resultado ansiosamente, após ter sido aprovada continuei estudando com mais dedicação, pois meu objetivo era ser aprovada no curso de Pedagogia.

Em Março de 2006 comecei a estudar, a cada dia era uma satisfação muito grande poder retomar aquele tempo em que era jovem, e ao ter contato com colegas mais jovens eu revigorava minha alma.

Em 2007 vim morar em Brasília e transferida para a Universidade de Brasília (UnB). Comecei a estudar no segundo semestre de 2007, condensei nesse semestre as disciplinas que não havia cursado nos dois primeiros semestres que fiz na UEA. A disciplina que mais me marcou foi Perspectivas do Desenvolvimento Humano, que me proporcionou um conhecimento maior sobre o desenvolvimento do sujeito e suas peculiaridades, pude contextualizar com as etapas de desenvolvimento dos meus filhos e então mudar comportamentos e atitudes que, por falta de conhecimento, tomava.

Em 2008 cursei Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidade Educacional Especial (PNEE), nesta disciplina estudamos que o desenvolvimento e a aprendizagem dessas pessoas se dão de forma específica e compreendemos os principais fatores que interferem na aprendizagem dessas pessoas. Já nesta disciplina apresentei um trabalho sobre autismo e a partir daí, comecei a me interessar por esse tema.

No segundo semestre de 2008 e primeiro de 2009 participei da primeira e segunda fase do projeto¹ 3 Sujeito, Linguagem e Aprendizagem cujo foco era a observação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o que reforçou ainda mais meu interesse pela área.

Com objetivo de conhecer mais uma área de atuação do Pedagogo, no segundo semestre de 2009 cursei a disciplina optativa Introdução a Classe Hospitalar, que me proporcionou uma formação profissional direcionada para a atuação em condições especiais de processo de hospitalização de forma lúdica e pedagógica, fazendo com que criança e o adolescente hospitalizado continuem seu desenvolvimento cognitivo e psicológico.

¹ No currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília existem cinco projetos que devem ser cumpridos ao longo do curso. O projeto 1 corresponde ao conhecimento da universidade; o projeto ² refere-se ao curso de pedagogia e as áreas de atuação do pedagogo; o projeto 3 contém três fases de projetos individualizados que o aluno aprofunda estudos referentes a sua área de interesse; o projeto 4 possui duas fases de estágio supervisionado; e o projeto 5 é a realização do trabalho de conclusão do curso.

Buscando mais conhecimento sobre a área da Educação Especial, no primeiro semestre de 2010 fiz duas disciplinas optativas: Avaliação do PNEE, no qual estudamos os processos avaliativos no âmbito escolar desses alunos, e a disciplina Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos para Ensino do PNEE, no qual foram discutidas estratégias e recursos de ensino no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

No segundo semestre de 2010 dando prosseguimento a um maior conhecimento na área de Educação Especial, cursei a disciplina Tópicos Especiais em Educação Especial com enfoque em Autismo e Psicose e a segunda fase do projeto 4, prática docente em Autismo que se realizou em uma escola pública do DF. Este projeto deu origem ao tema desta monografia, já que o contato com uma criança com autismo suscitou alguns questionamentos sobre as relações que se estabeleciam entre a família e a escola. As constantes reclamações das professoras de que a mãe da criança não seguia as orientações passadas por ela e as constantes mudanças de escolas, são questões que busco conhecer e responder ao longo deste trabalho.

No primeiro semestre de 2011 optei por cursar a disciplina Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem. Nesta disciplina discutimos questões relativas às dificuldades de aprendizagem, à luz de teóricos que discutem o assunto e participamos de atividades práticas na Casa de Ismael, instituição cujo objetivo é prestar serviços sócio-assistenciais a crianças, adolescentes e seus familiares que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. Esta atividade me proporcionou um contato direto com uma criança de 12 anos abrigada na Casa desde 2008 por ter sido retirada de sua família pelo conselho tutelar. Esta criança apresentava dificuldades de aprendizagem e defasagem idade/série, foi diagnosticada pelo Psiquiatra como tendo Transtorno de humor e conduta, fazendo uso de medicações fortes que lhe traziam alguns efeitos colaterais como: lentidão em responder algo que lhe fosse perguntado e sonolência. Após vários encontros observamos que seu processo escolar foi iniciado efetivamente a partir de 2008 e que o efeito dessa medicação contribui para que esse processo aconteça lentamente.

Desde o primeiro semestre de 2011 participo como bolsista do Projeto Observatório em Educação sob a responsabilidade da professora Maria Carmem Tacca. Neste projeto atuamos de forma interventiva com crianças de 2º ano que

apresentam um descompasso em seu processo de alfabetização. Esse trabalho é realizado em uma escola da Vila Planalto as terças feiras nos turnos matutinos e vespertinos. Nosso objetivo é auxiliar essas crianças a avançarem em seu processo de alfabetização, trabalhamos com jogos e brincadeiras proporcionando reflexão e desafios; parcerias entre as crianças com troca de experiências, favorecendo a aprendizagem em grupo e atividades em que a escrita espontânea de palavras, frases e textos, proporcionando o desafio de refletir sobre a estrutura da língua e sua composição.

Durante minha formação no curso de Pedagogia sempre me interessei e busquei conhecer mais sobre a Educação Especial em disciplinas optativas e nos projetos 3 e 4. No entanto, o projeto 4 foi o *lócus* de atuação com crianças com autismo. Na disciplina Psicologia da Infância realizei um trabalho sobre o tema, que suscitou meu interesse pelo autismo. Esses interesses culminaram na realização deste trabalho de conclusão de curso, onde realizei uma pesquisa sobre A Relevância de um laço entre família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa no âmbito Pedagógico com ênfase na Educação Especial com uma perspectiva na educação inclusiva.

Pesquisamos sobre o tema “A relevância de um laço entre família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo” que se propõe a analisar e pesquisar o assunto, de forma inicial, realizando um recorte da realidade onde se verificou a existência da relação entre a família e a escola de uma criança com autismo.

A escolha se deu em decorrência de um trabalho de projeto 4 realizado em uma escola da rede pública do Distrito Federal com uma criança com autismo. Durante este trabalho de observação e intervenção, as professoras constantemente reclamavam que a mãe da criança não seguia suas orientações quanto a dar mais independência, não faltar às aulas, cumprir os horários de entrada e saída. Após tomar conhecimento de que esta criança já havia estudado em várias escolas, não permanecendo por mais de um ano em cada uma delas, decidi então saber qual/quais os motivos dessa mudança constante de escola que tanto compromete a aprendizagem dessa criança.

Considera-se que o tema se reveste de grande importância, como será demonstrado ao longo do trabalho, tendo em vista que é relevante para o processo de inclusão que família e escola tenham uma relação concordante no que se refere ao processo de aprendizagem de qualquer criança, especialmente as com autismo.

O presente trabalho teve como questão norteadora de pesquisa as seguintes perguntas:

1. qual a relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo?

- 1.1 como o movimento de Educação Inclusiva garante espaços para a interlocução entre família e escola?

Como objetivo geral buscou-se investigar qual a relevância do laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo.

O tema requereu ainda o estabelecimento de objetivos específicos, quais sejam:

1. pesquisar como se constitui o movimento de Educação Inclusiva e como este garante um espaço de interlocução entre a família e a escola;
2. pesquisar empiricamente quais as categorias que estabelecem a possibilidade de laço entre família e a escola.

Nesse contexto, formula-se a seguinte hipótese verificada ao longo da pesquisa: Supomos que para ocorrer o desenvolvimento de uma criança com autismo, é necessário que haja uma interrelação de co-responsabilidade, confiança e auteridade entre a família e a escola.

Dentro da metodologia foi utilizada a técnica de pesquisa qualitativa com estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1982, p.11, apud LUDKE e ANDRÉ 1986) este tipo de pesquisa requer “um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Utilizamos também a pesquisa bibliográfica e da legislação (análise documental) que trata sobre Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e sua inclusão na sociedade. Com objetivo de entender o motivo de tais mudanças, utilizamos entrevista gravada com a mãe, com as professoras e com as coordenadoras das escolas por onde a criança/sujeito da pesquisa estudou, utilizamos um questionário semi estruturado.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Neste capítulo trataremos sobre as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Iniciaremos tratando do conceito de sociedade, principais teorias de formação social, sociedade inclusiva, escola inclusiva e as principais legislações que regula o movimento de inclusão.

1.1 Sociedade Inclusiva

Segundo o dicionário Aurélio o substantivo feminino Sociedade significa “Agrupamento de seres que vivem em estado gregário”; na acepção jurídica conceitua como “Contrato consensual pelo qual duas ou mais pessoas se obrigam a reunir esforços ou recursos para a consecução dum fim comum”; na acepção sociológica é “Corpo orgânico estruturado em todos os níveis da vida social, com base na reunião de indivíduos que vivem sob determinado sistema econômico de produção, distribuição e consumo, sob um dado regime político, e obediente a normas, leis e instituições necessárias à reprodução da sociedade como um todo; coletividade”.

Segundo Dallari (1995) há duas teorias a respeito da formação da sociedade. A primeira é favorável a idéia da sociedade natural, fruto da própria natureza humana. A segunda entende que a formação da sociedade é decorrente de um ato de escolha.

A primeira, segundo Dallari (1995, p.7) ensina que:

O antecedente mais remoto da afirmação clara e precisa de que o homem é um ser social por natureza encontra-se no século IV a.C., com a conclusão de ARISTÓTELES de que “o homem é naturalmente um animal político”. Para o filósofo grego, só um indivíduo de natureza vil ou superior ao homem procuraria viver isolado dos outros homens sem que a isso fosse constringido. Quanto aos irracionais, que também vivem em permanente associação, diz ARISTÓTELES que eles constituem meros agrupamentos formados pelo instinto, pois o homem, entre todos os animais, é o único que possui a razão, o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto [...] São Tomás de Aquino, afirmando que “o homem é, por natureza, animal, social e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade”.

A segunda teoria, segundo Dallari (1995, p.9):

Opondo-se aos adeptos do fundamento natural da sociedade encontram-se muitos autores, alguns dos quais exerceram e ainda exercem considerável influência prática, sustentando que a sociedade é, tão-só, o produto de um acordo de vontades, ou seja, de um contrato hipotético celebrado entre os homens, razão pela qual, esses autores são classificados como *contratualistas*.

Este autor acrescenta que há grande diversidade de contratualismos, diferentes explicações sobre o modo pelo qual o homem passou a viver em sociedade. Dentre os contratualistas mais conhecidos estão: Thomas Hobbes, Lock, Montesquieu e Rousseau.

No viés que trata da relação entre sociedade e indivíduo, temos a tese de Vygotsky, que segundo Rego (2007) afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo e nem são resultados de pressões externas. Tais características resultam da interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural.

Kelman (2010) complementa afirmando que a sociedade pode ser entendida como um grupo de pessoas classificadas como um agrupamento social, pois, compartilham os mesmos artefatos culturais. Esse agrupamento é formado por pessoas que são diferentes entre si, não só em características físicas e biológicas como também se diferem em hábitos, crenças, valores e atitudes que se internalizam decorrentes de suas práticas culturais no ambiente onde vivem. Tal diversidade humana acarreta na inclusão, pois todos somos diferentes e em exclusão, quando defendemos que todos devem ser iguais. Partimos do pressuposto de que todas as pessoas não têm de ser iguais e que o conceito de diferença é subjetivo, diferente de quem e de quê? Quem determina o que é normal do que é diferente?

Kelman (2010, p.25) enfatiza a crença que:

é preciso desigualar condições para igualar oportunidades. Ou seja, como o desenvolvimento humano é marcado pelas diferenças, necessitamos entendê-las e respeitá-las para que todos possam se desenvolver. E é esta mensagem que queremos passar: "O substrato da inclusão são as diferenças".

Falar sobre inclusão nos leva a pensar diretamente sobre o significado da exclusão social, que esta ligada a situações como: pobreza, desemprego, moradia inadequada, doença crônica, raça, religião, gênero e deficiência.

A exclusão, segundo Kelman (2010, p. 34):

pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata-se de aplicar políticas que determinam “quem está dentro e quem está fora”. A exclusão é dolorosa porque é feita por alguns para outros, que “não fazem parte do seu time”. Envolve poder e controle social.

A Integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que tem origem no princípio da normalização. Para Werneck (1997, p. 51) “Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade”. É proporcionar ao aluno com necessidades especiais recursos necessários para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão.

Segundo Werneck (1997, apud MANTOAN, 1994):

Na inclusão o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo”.

Esses dois vocábulos, em educação, expressam uma mesma ideia, a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais na escola. A autora ao se utilizar da palavra inclusão, refere-se a uma inserção total e incondicional, e quando utiliza a palavra integração, refere-se à ideia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa (WERNECK, 1997). Considera também que uma sociedade inclusiva tem compromisso não só com os deficientes, mas também com a minoria. Tem compromisso com ela mesma, porque se auto-exige transformações intrínsecas, tendo assim características políticas.

Para Werneck (1999, p. 84) o conceito de sociedade inclusiva “é baseada na singularidade e no reconhecimento das qualidades individuais e nos tipos de inteligência que se dará a construção de um mundo inclusivo”.

Sem pretensão de esgotar o assunto, finalizamos este sub-tópico com uma citação de Kelman (2010, p.38):

O marco legal da inclusão garante que todos têm direito de participar como membro ativo da sociedade, inclusive as pessoas com necessidades educativas especiais. Educação inclusiva se refere não apenas as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades. Refere-se a todo grupo minoritário que, de uma forma ou de outra necessita de medidas educacionais diferenciadas quanto a processos de avaliação, de desenvolvimento curricular, de comunicação, dentre outros.

Passa-se no próximo título às considerações sobre a escola inclusiva, seu conceito, características e importância, como instrumento concretizador das políticas públicas.

1.2 A escola inclusiva

Antes de entrarmos no conceito de escola inclusiva, faremos uma breve análise sobre o significado das palavras, escola e inclusão.

No dicionário Aurélio o termo escola significa “estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo”, aparece também como significando: alunos, professores e pessoas numa escola; e ainda como sistema ou doutrina de pessoa notável em qualquer dos ramos do saber.

O termo inclusão apresenta-se com várias significações sendo que, em mais de uma, aparece como “ato pelo qual um conjunto contém, inclui outro”, e o termo incluir significa “inserir, introduzir, fazer parte, fazer constar, figurar”.

Carvalho (2004, p. 109) faz uma análise dos termos escola e inclusão:

Ora, se a significação de escola for denotada e conotada como o estabelecimento no qual estão professores, alunos e outras pessoas que lá trabalham e a inclusão como ato de inserir conjuntos de alunos em outros conjuntos, já existentes, então, a função da escola inclusiva, enquanto espaço físico, enquanto cenário, seria o de introduzir, nela, alunos que antes estavam excluídos de seu interior.

A autora acrescenta, afirmando que inserir esses alunos nas escolas comuns, colocá-los como meros figurantes, seria injusto, não correspondendo ao proposto no paradigma da educação inclusiva além de não contribuir com seu desenvolvimento integral.

O conceito de educação inclusiva evoluiu como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, com os avanços decorrentes dos dois encontros internacionais que marcaram as discussões correspondentes. Foram eles, a Conferência Mundial de Educação Para Todos², realizada em Jomtien, na Tailândia,

² Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos

em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial³, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, originando o importante documento a Declaração de Salamanca. (BEYER, 2006).

Segundo documento do MEC⁴. Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Bartalotti (2001) acrescenta que uma escola inclusiva implica compromisso com o processo educacional por parte de todos que estão envolvidos, e que todos se beneficiam desse processo:

Ganham as crianças com deficiência, que têm a oportunidade de usufruir de um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizado impensáveis em uma educação segregada.

Ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença. Serão, certamente, adultos muito melhores, muito mais flexíveis.

Ganham os educadores, que enriquecem sua formação e sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona.

Ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos de sua comunidade.

básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

³ Foi traçada em 1994, em Salamanca-Espanha, com objetivo “de promover a educação para todos, analisando as mudanças políticas fundamentais e necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais”. A Declaração de Salamanca representa um “extraordinário avanço ao estender, de uma maneira abrangente, as preocupações internacionais com o bem-estar dos portadores de deficiência à área específica da educação, no contexto do programa da UNESCO de Educação para todos”.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva: v. 3: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2011.

Ganha, em última instância, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

Segundo Beyer (2006, p. 73) a educação inclusiva caracteriza-se:

como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre as crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

O autor traz uma reflexão a cerca do projeto de integração escolar (ou educação integradora) e o da educação inclusiva. Segundo ele, não há descontinuidade entre os dois projetos e sim uma evolução conceitual derivada das muitas experiências desenvolvidas em vários países, resultando no amadurecimento de um processo pedagógico que considerasse as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular.

Em relação à evolução dos conceitos, Beyer (2006, p.74) percebe que:

O que as experiências de integração escolar tem nos evidenciado, desde os anos 60, até o período atual, é que em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar. Nesse sentido, o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo.

Um projeto pedagógico inclusivo tem o objetivo de não produzir uma categorização de seu alunado e nem de separá-los em dois grupos (com e sem deficiência, com e sem distúrbios), mas de reconhecê-los como crianças e adolescentes que compõe a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas (BEYER, 2006).

“A escola que se pretende inclusiva põe em construção uma pedagogia que não é diluída nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais”. Beyer (2006, p. 75-76).

Nesta escola, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos onde o aprender não se limita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se estes fossem mero receptores (CARVALHO, 2004).

Entendemos que o grande desafio em se constituir de fato uma escola inclusiva é segundo Beyer (2006, p.76):

pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os

alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Passa-se no próximo título à legislação brasileira e convenções internacionais que disciplinam a educação inclusiva no Estado Brasileiro.

1.3 A Legislação

No Estado Brasileiro entende-se por educação inclusiva o processo de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A educação inclusiva se fundamenta, inicialmente, na Constituição Federal de 1988, que traz como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação” (art.3º, inciso IV). Em seu Art. 205 garante: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e atribui ao Estado o dever do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em seu Art. 208, inciso III, é garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Constituição Brasileira não garante apenas o direito à educação para todos, mas garante uma educação com o atendimento especializado a quem necessitar. Dessa forma, é dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em reforço ao movimento a favor de uma educação inclusiva, CARVALHO (2004, p. 75/76) cita outros documentos internacionais que surgiram como subsídios para organizar idéias acerca das concepções, princípios e diretrizes para um sistema educacional inclusivo tais como:

- a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, há mais de cinquenta anos, proclamou que toda pessoa tem direito a educação;
- a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem⁵ na qual consta que [...] a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades no mundo inteiro, embora sabendo que a educação não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; entendendo que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio e ambientalmente mais puro [...]
- a Declaração de Salamanca e Linha de Ação⁶, elaboradas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais; Acesso e Qualidade que se inspira no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um.

A convenção que trata sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu respectivo Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Congresso Nacional em 09/07/2008 pelo decreto legislativo nº 186/2008 e todos os seus artigos são de aplicação imediata.

De acordo com o art. 1º da citada convenção seu propósito é o de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”.

O Art. nº. 23 trata do respeito pelo lar e pela família. O número 3 do citado artigo prevê a igualdade de direitos das crianças com deficiência e fornecimento de informações pelos estados dos serviços de apoio as crianças e suas famílias:

ARTIGO 23 - RESPEITO PELO LAR E PELA FAMÍLIA.

3. Os Estados Partes deverão assegurar que as crianças com deficiência terão iguais direitos em relação à vida familiar. Para a realização destes direitos e para evitar ocultação, abandono, negligência e segregação de crianças com deficiência, os Estados Partes deverão fornecer informações rápidas e abrangentes sobre serviços e apoios a crianças com deficiência e suas famílias.

⁵ Tanto a Declaração como o Plano de ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem são o resultado de um complexo processo que se iniciou em outubro de 1989 (uma década do Projeto Principal de Educação) e prosseguiu até janeiro de 1990.

⁶ Foi traçada em 1994, em Salamanca-Espanha, com objetivo “de promover a educação para todos, analisando as mudanças políticas fundamentais e necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que tem necessidades educacionais especial”. A Declaração de Salamanca representa um “extraordinário avanço ao estender, de uma maneira abrangente, as preocupações internacionais com o bem-estar dos portadores de deficiência à área específica da educação, no contexto do programa da UNESCO de Educação para todos”.

O Art. nº. 24 disciplina sobre a educação, trazendo a obrigação dos Estados Partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis:

ARTIGO 24 - EDUCAÇÃO.

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

2. Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e

e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Percebe-se que a Constituição Federal e as normas de direito internacional nas quais o estado brasileiro é signatário, estabelecem as diretrizes gerais que devem ser seguidas pelo estado brasileiro. No entanto para que essas diretrizes gerais possam se tornar exeqüíveis e eficazes foi necessário que o Poder legislativo e o Poder executivo, por meio de legislação infraconstitucional (leis) e infralegal (decretos, resoluções, portarias, diretrizes etc...) instrumentalizasse e viabilizasse as políticas públicas e diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, o estado brasileiro é signatário de normas de direito internacional que disciplinam a integração das pessoas com necessidades especiais. A Convenção da Guatemala (1999) tem por objetivo estabelecer regras para os estados signatários no sentido de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Declara ainda que os Países-Membros devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades primárias, secundárias e terciárias para crianças, jovens e adultos com deficiências, em ambientes

inclusivos. Eles devem garantir que a educação das pessoas com deficiência seja uma parte integrante do sistema educacional.

Portanto, a partir deste ponto comenta-se sobre a legislação mais específica e mais importante produzida pelo estado brasileiro com o objetivo de viabilizar as diretrizes constitucionais.

Inicialmente, como bases de toda a legislação sobre o tema, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que determina em seu Art. 59 que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades”. Os sistemas de ensino devam assegurar a seus alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades (art.59).

O Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular.

Outro marco da legislação sobre educação especial foi à instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na sua introdução esclarece a educação inclusiva como ação política, cultural, social e pedagógica de defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Reconhece a educação inclusiva como um paradigma educacional que se fundamenta nos direitos humanos conjugados na igualdade e diferença como valores indissociáveis.

No capítulo IV prevê o objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No capítulo V, que trata dos alunos atendidos pela Educação Especial, acentua que:

suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Por fim, o capítulo VI que trata das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre elas a que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e de atividades diferenciadas das realizadas em sala de aula comum, não substituindo sua escolarização e visando a autonomia e independência dentro e fora da escola.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Seu Art. 1º dispõe que o AEE é “ofertado em salas de recurso multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. Por outro lado, o Art. 4º considera como público alvo do AEE: alunos com deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo clássico,

síndrome de Asperger, síndrome de Rett, Psicose e transtornos invasivos sem outra especificação) e alunos com altas habilidades/superdotação.

Definido o público alvo do AEE, o documento traz no Art. 9º que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam em sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

O Art. nº 13º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 especifica que são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado dentre outras: orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, prevê diretrizes gerais que devem ser seguidas pelo Estado para a garantia do atendimento ao público alvo da educação especial:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

O diploma normativo acima citado também prevê que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola em estreita participação da família, confirmando a relevância do laço entre a escola e a família:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Percebe-se que a legislação brasileira cita a participação da família no processo de inclusão de pessoas com necessidade educacional especial, mas estabelece somente as diretrizes gerais, deixando as peculiaridades e particularidades da ação do Estado por conta dos projetos e políticas públicas governamentais, para se chegar aos objetivos estabelecidos pela legislação.

No próximo capítulo falaremos sobre o breve histórico, as características e a escola onde as crianças com autismo estão inseridas.

CAPÍTULO II – AUTISMO

Neste capítulo abordaremos, em um breve histórico; o surgimento das primeiras pesquisas, os pesquisadores que se debruçaram sobre o tema e a classificação diagnóstica; as características peculiares e sua integração no espaço escolar.

Quanto ao surgimento do termo, segundo Cunha (2009, p. 20), o termo autismo “foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia”. Originou-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Hoje, este termo é definido, segundo o Dicionário Aurélio, como: “Fenômeno patológico caracterizado pelo desligamento da realidade exterior e criação mental de um mundo autônomo”.

2.1 Breve histórico

As primeiras pesquisas sobre o autismo foram realizadas pelo Psiquiatra Léo Kanner em 1943, que se dedicou ao estudo e a pesquisa de um grupo de onze crianças que apresentavam características incomuns. Nesse estudo observou que tais crianças apresentavam “inabilidade no relacionamento interpessoal que a diferenciava de outras patologias, bem como atrasos na aquisição da fala e dificuldades motoras” (CUNHA 2009, p.20). Tal inabilidade em relacionar-se, segundo Bosa (2002, p 23):

fazia-se evidenciar pela dificuldade em adotar uma atitude antecipatória que assinalasse ao adulto a vontade de ser pego no colo (ex: inclinar o rosto, estender os braços e após, acomodar-se ao colo); um “fechamento autístico extremo”, que levava a criança a negligenciar, ignorar ou recusar tudo o que vinha do exterior.

Kanner observou nessas crianças, dentre as características mencionadas, um extremo isolamento desde os primeiros anos de vida, era como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, denominando o quadro de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, “por entender não se tratar de uma doença independente e, sim, de mais um dos sintomas da esquizofrenia” (ORRÚ 2009, p.18).

Diferentes sistemas diagnósticos têm baseado seus critérios em problemas apresentados em três domínios, tais quais apresentados por Kanner (1943), que são: prejuízo qualitativo na interação social; prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal e no brincar imaginativo; e comportamento e interesses restritivos e repetitivos (BOSA, 2000).

Outra observação feita por Kanner foi que algumas crianças tinham em comum familiares com alto nível intelectual e sociocultural, certa frieza nos relacionamentos parentais e também certa obsessão no ambiente familiar.

Após diversas revisões em seus estudos, Kanner passou a denominar Autismo Infantil Precoce por perceber grandes dificuldades dessas crianças em manter contato com outras pessoas de forma afetiva e recíproca, pelo desejo em manusear coisas e objetos, por uma rotina rígida e por apresentarem alterações e ausência de linguagem (ORRÚ, 2009).

Kanner considerou o autismo infantil precoce como uma síndrome bem definida, com dificuldades em ser observada durante os dois primeiros anos de vida da criança e podendo ser uma manifestação da esquizofrenia infantil. Anos mais tarde, por falta de comprovações nos exames realizados em laboratórios quanto a sua etiologia, o pesquisador denominou o autismo como uma psicose. Em 1956 conceituou o autismo infantil como uma síndrome, mas, que se fazia necessário um aprofundamento no entendimento do fenômeno em níveis biológico, psicológico e social. Em 1968 complementou acrescentando que se fazia necessário diferenciar o autismo das deficiências mentais e afasias (ORRÚ, 2009).

Outros pesquisadores surgiram e, a partir das pesquisas de Kanner, também deram suas contribuições sobre o conceito e origem do autismo partindo de suas experiências com pessoas com esta síndrome.

Em 1944 o Pediatra Alemão Hans Asperger desenvolveu uma tese que demonstrou semelhanças aos escritos de Kanner em crianças de três anos, denominando de “psicopatia autística” (SALLE et al, 2005, p.11), que mais tarde passou a se chamar Síndrome de Asperger. Apesar das semelhanças, Asperger acreditava que seus pacientes responderiam melhor ao tratamento por não apresentarem retardo mental, atraso cognitivo e prejuízo na linguagem. Segundo Kanner (1944, p. 26, apud BOSSA, 2002) “Coincidentemente, ambos empregaram o

termo autismo (inicialmente na forma de adjetivo – distúrbios *autístico* do contato afetivo para Kanner e psicopatia *autística* para Asperger, e mais tarde na de substantivo – autismo infantil precoce)”.

Ao discordar de Kanner, Bender (1947) denominou de esquizofrenia infantil por considerar o autismo um quadro da esquizofrenia (SALLE, et al, 2005).

Em 1967 Rutter, após uma análise crítica, considerou como principais características do autismo: falta de interesse social; incapacidade de elaboração de linguagem responsiva; presença de conduta motora bizarra em padrões de brincar bastante limitados e início precoce, antes dos trinta meses (SALLE, et al, 2005).

Mais uma vez, a hipótese em considerar a conduta dos pais como o principal fator para o desenvolvimento da síndrome é apresentada por Bruno Bettelheim, que segundo Amy (2001, apud ORRÚ 2009, p. 35-36):

A criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau) o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar. É por isso que fala de “crianças vítimas de graves perturbações afetivas” (o que por sinal é totalmente verdadeiro para certas crianças que ele escolheu, mas que não eram necessariamente autistas). (...) Bettelheim abriu as portas a teorias extremamente culpabilizantes para os pais, que se viram como a causa primeira do atraso de seus filhos.

A psicanalista, Frances Tustin, chamava os autistas de “crianças encapsuladas” (ORRÚ, 2009), por acreditar que tais crianças teriam seu desenvolvimento psicológico paralisado quando bebês em consequência de trauma originado da separação de seu corpo do de sua mãe.

Segundo Ritvo (1976, apud ASSUNÇÃO JUNIOR, 2005) é a partir deste autor que surgem as primeiras alterações, quando relaciona o autismo a um déficit cognitivo ocorrido desde o nascimento, considerando-o não uma psicose, mas um distúrbio do desenvolvimento.

O termo autismo abarca uma variedade de conceitos, iniciando-se um polêmico debate em relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia.

A Organização Mundial de Saúde⁷ (OMS), através do seu CID (Classificação Internacional de Doenças), não fez nenhuma menção ao autismo em suas primeiras

⁷ A Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma agência especializada em saúde, que tem por objetivo desenvolver ao máximo possível o nível de saúde de todos os povos. A saúde sendo definida nesse

edições, já na oitava edição, menciona o autismo como sendo uma forma de esquizofrenia e, na nona edição, o coloca no grupo da psicose infantil (BOSA, 2002).

A partir da década de 80, tanto o DSM III e DSM III-R (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) publicado pela APA (American Psychiatric Association), quanto o CID-10, retiram o autismo da categoria de psicose, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento (BOSA, 2002).

Em 1993, a OMS publica, em sua décima versão do CID-10, uma atualização da classificação de Transtornos mentais e de Comportamento, que segundo Orrú (2009, p. 26), “suas características são: anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, sob o código de F84”.

Em 1994 a APA muda o termo de “global” para “invasivo” e os critérios diagnósticos na quarta edição do DSM. Ficando assim o DSM-IV citado por Orrú (2009):

Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Esta seção abarca Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. (APA, 1995).

Tendo-se abordado os aspectos históricos da síndrome do autismo, vejamos agora as características clínicas que se apresentam aos sujeitos com essa síndrome.

2.2 Características do autismo

Assim como uma pessoa com desenvolvimento típico é única enquanto pessoa, o autista também é igualmente único e exclusivo.

Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico

mesmo documento como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consistindo somente da ausência de uma doença ou enfermidade. O Brasil tem participação fundamental na história da Organização Mundial da Saúde, criada pela ONU para elevar os padrões mundiais de saúde.

e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva a outra pessoa com a mesma síndrome (ORRÚ, 2009 p. 30/31).

Em suas primeiras descrições sobre o autismo, Kanner descreveu estes sinais como sendo o mais precoce do diagnóstico do autismo primário. Que são, segundo Salle (et al, 2005, p.12) os mais marcantes e mais descritos:

Verificam-se comprometimentos qualitativos na interação social recíproca que tomam a forma de uma apreciação inadequada de indicadores sócio-emocionais. Falta de respostas para as emoções de outras pessoas, falta de modulação do comportamento, uso insatisfatório de sinais sociais e uma fraca integração dos comportamentos sociais, emocionais e de comunicação.

O autismo, nos dias de hoje, segundo Gillberg (1990, p.16. apud, ASSUNÇÃO JUNIOR, 2005) “é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio do desenvolvimento”.

Caracterizado por um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento (ASSUNÇÃO JUNIOR, 2005).

Salle (et al, 2005) destaca que o isolamento autístico se apresenta desde os primeiros anos de vida, caracteriza-se por uma incapacidade acentuada em desenvolver relações pessoais, inclusive com a mãe; observa-se ausência de atitudes de antecipação, permanecendo com conduta rígida; podendo apresentar indiferença a outras pessoas, ignorando o contato físico; podem não procurar ser acariciadas e não esperar ser reconfortadas pelos pais ao sentir dor ou medo; algumas vezes se interessam por alguma parte do outro, sua mão ou um detalhe do vestuário. Algumas crianças não mantêm o contato visual, outras mantêm o contato de forma diferente, dando a impressão de que tal olhar atravessa a outra pessoa. Apresentam ainda, inaptidão para brincar em grupo ou para desenvolver laços de amizade.

Em seus estudos, Léo Kanner descreveu que cinquenta por cento de sua clientela apresentavam defasagem ou ausência do desenvolvimento da comunicação (ORRÚ, 2009). Segundo Salle (et al, 2005) quando a linguagem se desenvolve, não apresenta tanto valor significativo e geralmente se caracteriza por ecolalia⁸ imediata

⁸ Tendência a repetir automaticamente sons ou palavras ouvidas. (ORRÚ, 2009)

e/ou retardada, repetição de frases estereotipadas⁹, inversão pronominal ou uma afasia nominal.

Para Salle (et al, 2005) a criança autista tem suas habilidades pré-linguísticas prejudicadas, não apresentam a imitação social; não reproduzem gestos como: jogar beijo, dar tchau; não usam os brinquedos em atividades com conteúdo simbólico e sim em atividades repetidas sem ligação com o objeto; não apresentam mímicas e gestos para comunicar-se.

Profissionais que convivem com a criança autista e pais de tais crianças relatam que:

evidenciam a anormalidade de respostas a estímulos verbais e não-verbais, a falta de verbalização e mímica, a resistência ao diálogo, a indiferença aos estímulos sensoriais ou hipersensibilidade e a caracterização atípica e bizarra, relacionadas as reações a som e paladar (ORRÚ, 2009 p. 39).

Grande parte dos pacientes autistas tem sua motricidade perturbada em decorrência de contínuos movimentos estereotipados que, comumente, envolve as mãos e os braços que se movimentam frente aos olhos ou batendo palmas. Comumente andam sobre a ponta dos pés, balanceiam o tronco e o corpo inteiro, batem na/a cabeça repetidamente. Algumas crianças apresentam uma conduta particular, cheiram objetos, pessoas e alimentos dos quais se aproximam ou tocam. Geralmente apresentam estado de agitação, subindo em mesas e outros móveis sem medo ou noção de risco, em outros casos, pode-se notar uma inibição motora, às vezes acompanhada de uma inibição gestual, comportamentos automutiladores, como arrancar os cabelos, bater-se ou morder-se, tais comportamentos são frequentes e estão relacionados a uma maior gravidade do caso (SALLE, et al, 2005).

Alguns distúrbios também são freqüentes em pessoas com autismo. Os distúrbios nas funções intelectuais é uma constatação, levando a prejuízos ainda maiores no aspecto social, aumento na tendência a automutilação e as estereotípias motoras. Os distúrbios do sono são comuns e de dois tipos: insônia calma (onde permanece acordado e calmo) e a insônia agitada (choro e agitação por horas) que ocorrem todas as noites. Os distúrbios alimentares são freqüentes e aparecem desde o primeiro semestre. Podem ocorrer falta de sucção, anorexia, recusa da mamadeira ou do seio e vômitos. Os distúrbios esfínterianos podem ser primários ou

⁹ Repetição de gestos amaneirados, permanência em posições estranhas. (ORRÚ, 2009)

secundários, permanentes ou intermitentes, ritmados pelos momentos evolutivos pelas fases de ansiedade e pelas separações (SALLE et al, 2005).

Para o diagnóstico mais definido do autismo há possibilidade de investigação a partir de exames e pesquisas. Vejamos o que ensina ORRÚ (2009)

Pode ser utilizado um vasto protocolo de investigação, a partir da realização de exames para pesquisa de possíveis condições específicas, geneticamente determinadas ou não, de realização de pelo menos um dos exames de neuroimagem proposto, e fazendo uso de agrupamento de alguns dos critérios do DSM IV¹⁰ (APA, 1995) e da CID-10¹¹ (OMS, 1993), além de anamnese detalhada, exame físico, dando atenção aos sinais comumente associados à cromossopatias e a outras afecções de etiologia genética, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipo, eletroencefalograma, ressonância magnética do crânio, SPECT, além de outros possíveis exames complementares (ORRÚ, 2009, p.26).

Apesar dos avanços, o diagnóstico ainda é dificultado pela heterogeneidade de comportamento e atitudes observados entre as pessoas com autismo. Segundo Rossi; Carvalho; Almeida (2008, apud CARVALHO 2010, p.225):

O refinamento progressivo dos instrumentos diagnósticos, o preparo técnico - científico dos profissionais que lidam com o processo e o desenvolvimento de estratégias que favorecem o acesso às pessoas com autismo explicam o aumento verificado na taxa de prevalência do transtorno na população mundial.

Para que ocorra o desenvolvimento significativo da pessoa com autismo, o diagnóstico e a intervenção precoce são importantes, assim como o contexto familiar e a escola se constituem espaços importantes de observação e identificação por parte dos familiares e professores. Cabe ressaltar que o diagnóstico também pode ser um fator de rotulação e exclusão quando o professor o toma como verdade absoluta pautada nas incapacidades e nos prejuízos advindos do quadro sintomático, minimizando as possibilidades de um trabalho que contribua significativamente com o desenvolvimento e a aprendizagem desse aluno.

Cunha (2009, p.101) acrescenta que o papel do professor é importante nesse processo de inclusão:

É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. E como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do

¹⁰ Anexo 1 – Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais.

¹¹ Anexo 2 – Classificação Internacional de Doenças.

aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos.

2.3 A escola e o autista

No Brasil, a educação inclusiva é influenciada pelo modo de pensar e agir das pessoas em relação ao diferente. Para Carvalho (2010, p. 225) “a forma de apreensão da diferença, repercute na construção da identidade do aluno, sendo importante considerar o que é próprio da escolarização e o que é peculiar à pessoa”. Mesmo apresentando dificuldades, é essencial que o aluno ocupe o lugar que é seu de direito no contexto escolar. Segundo a autora, capacidades, bloqueios interpessoais e modos de relacionar-se com o ambiente são características próprias de cada indivíduo e estas se manifestam no relacionamento em sociedade.

É por meio da interação social que o ser humano se constitui e se desenvolve socialmente. Rego (2007, p.60) conclui que para Vygotsky, “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.

Na educação, a comunicação propicia a socialização. Para Cunha (2009) “quando ocorrem dificuldades de comunicação na criança ou no adolescente, há a necessidade de suporte educacional para promover a interação social dentro e fora da escola, isto é, na família e nos demais ambientes”. Carvalho (2010) acrescenta que a ausência de comunicação verbal acarreta riscos ao desenvolvimento intelectual, linguístico e a interação social, e que essa realidade evidencia a necessidade de profissionais qualificados e recursos de apoio, favorecendo assim a inclusão escolar.

Cabe a escola adaptar-se para atender as capacidades e necessidades do aluno, seja em classe comum ou em classe especial, com ações e práticas diversificadas e que além do acesso, proporcione também a permanência desse aluno no contexto escolar. Cabe a ela também a ação em prol de uma aprendizagem de qualidade, que segundo o autor:

O quadro de autismo impõe que toda avaliação psicopedagógica seja uma ação e uma pesquisa sobre o indivíduo, com pertinência a sua história

biológica, familiar e social; seu amor, seus desejos, suas necessidades, utilizando os instrumentos teóricos e práticos, onde a observação é uma bússola na condução de todo o processo (CUNHA, 2009, p. 52).

Segundo o citado autor esta ação pressupõe um esforço específico, individualizado, planejado e em perfeita sintonia com a família, pressupondo profissionais preparados, atualizados e em sintonia com as novas pesquisas sobre a síndrome.

A prática escolar, segundo Cunha (2009) é oportuna para a que profissionais e familiares possam construir um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Segundo o autor:

Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia.

A intervenção educacional, segundo Carvalho (2010, p.226) “tem apresentado impactos positivos na aprendizagem, no desenvolvimento e na participação da pessoa com autismo”. Mas há que se atentar para os modelos, técnicas e alternativas mais apropriadas ao processo educativo.

Para Cunha (2005, p.122) “a intervenção pedagógica precisará transcender técnicas e estratégias e criar oportunidades para a valorização da condição humana e para a formação de vínculos”. A autora destaca que as atividades desenvolvidas deverão ser significativas, para que haja equilíbrio físico e emocional, não devendo ser impostas, caso contrário poderá destruir a motivação para a participação, não só nesta, mas em outras atividades. Para ele “os vínculos afetivos construídos nas relações em família e no espaço escolar revelam-se importantes e são de grande valia na aprendizagem” (CUNHA, 2009, p. 94).

Segundo Cunha (2009, apud Vygotsky, 2007) “é importante o entendimento dos processos mentais do indivíduo para delinear os programas de tratamento educacional e desenvolver ao máximo as potencialidades cognitivas”.

A avaliação psicopedagógica deverá ser estabelecida nos primeiros contatos com o aluno e com a família através de entrevista familiar, anamnese, sessões lúdicas e de avaliação pedagógica, laudo médico e o histórico do caso são importantes na ação do psicopedagogo (CUNHA, 2009).

O aluno com autismo deve encontrar, por parte da escola, um ambiente seguro e acolhedor, onde sinta segurança de estar conquistando um novo espaço e que será bem aceito. Onde a concepção de educação seja centrada no indivíduo e não na patologia.

Cunha (2009, p. 53) afirma que “é indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas”. As atividades escolares elaboradas para crianças com autismo primam pela aquisição de habilidades sociais e autonomia, para que sejam capazes de realizar atividades em seu dia a dia, tornando-a mais independente durante seu crescimento. Há autonomia também no âmbito pedagógico, quando a criança realiza atividades por iniciativa própria e evidencia criatividade e capacidade de resolução de problemas, mesmo que com a ajuda do professor.

Um currículo funcional para a vida prática segundo Cunha (2009, p. 59) “compreende tarefas que podem ser executadas em perfeita sintonia entre a escola e a família, alcançando etapas previamente estabelecidas. Cada etapa superada demanda uma nova”. No trabalho com a pessoa com autismo, o professor deve privilegiar as tarefas de maior facilidade para que, após seu pleno domínio, tarefas mais complexas possam ser acrescentadas. Os professores devem colaborar para que não haja sentimento de fracasso e frustração, caso a tarefa não consiga ser realizada.

Segundo Cunha (2009, p. 59) “ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos”. O autor complementa dizendo que poderá haverá mais erros do que conquistas, mas o trabalho não será em vão e que o afeto é importante na dinâmica e na superação das dificuldades.

O professor, por meio do comando de voz, convida o aluno ao exercício da comunicação oral, nomeando objetos e atividades, motivando-o a expressar-se e comunicar-se por fala ou por gestos, dando vida a seus desejos. Para isso, o professor precisa ter uma fala serena e os comandos devem ser objetivos e possuírem função para serem compreendidos (CUNHA, 2009).

Cunha (2009) considera que atitudes de birra e esquivar-se, ou mesmo fugir para não fazer o que é pedido é normal a criança com autismo, cabendo ao adulto

não valorizar essas reações e sim redirecionar de forma lúdica a atenção da criança para a atividade.

O citado autor entende que:

O professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois o que mais impede o aprendizado do autista na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem que estão ao seu redor, em razão das suas dificuldade comunicativas, e não a existência de algum problema cognitivo (CUNHA, 2009, p.62).

Atividades ou objetos que explorem o sensorial, ainda que não pedagógicos, podem adquirir essa função se engajarem o aluno e se exercerem efeitos sobre seu comportamento, reduzindo a ansiedade.

Bons materiais pedagógicos adquirem importância na educação dos autistas, pois, para Cunha (2009, p. 64) “levam o aprendiz a exibir comportamentos e habilidades que vão variando até atingir desempenhos mais refinados”.

Outro processo de construção de autonomia do aluno com autismo na escola é a relação afetiva que ele mantém com seu professor, ainda que encontre dificuldades em compreender sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não é desprovido de emoções (CUNHA, 2009).

O autor considera que é por meio do vínculo afetivo que o professor mantém com seu aluno que suas as ações passam a serem mais adequadas e flexíveis as necessidades de aprendizagem de seu aluno, dessa forma o aluno passa a contribuir de forma significativa com o conteúdo do trabalho pedagógico e com a forma de aplicá-lo, utilizando suas aptidões, interesses e seus gostos.

Para Cunha (2009, p. 54) as atividades devem possuir caráter:

- Terapêutico: superar comportamentos inadequados provenientes do comportamento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência.
- Afetivo: criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas e educativas.
- Social: proporcionar ao autista experiências em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação.
- Pedagógico: estabelecer atividades que observem a sua história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar.

Entendemos que a educação é capaz de oferecer oportunidades significativas desde que o espaço proporcionado pela escola estimule a manifestação de potencialidades, a integração e o crescimento individual, grupal e social da pessoa com autismo. Entendemos também que família e escola precisam ser concordantes nas ações e nas intervenções na aprendizagem.

Dados estatísticos comprovam que a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SES/DF) possui atualmente cerca de 300 alunos autistas matriculados nas escolas públicas. “São crianças e adolescentes com vários graus de autismo, mas estão aprendendo a conviver com outras crianças”, afirma a professora Cláudia Vanelli Silva de Oliveira, gerente do Serviço de Apoio e Aprendizagem de Deficientes Múltiplos, área da SES/DF, responsável pela inclusão dos autistas nas escolas.

A seguir, abordaremos o conceito de família e como, nos dias de hoje, elas se constituem; as leis que tratam sobre o papel da família e a relação entre família e escola.

CAPÍTULO III – FAMILIA

Abordaremos no decorrer deste capítulo o conceito de família, suas diferentes composições e sua evolução ao longo dos tempos. Trataremos também da relação família e escola, como esta relação se estabelece e se, nesse estudo de caso o laço entre família e escola acontece.

3.1 Conceitos e tipos de família

A família é considerada o fundamento básico e universal das sociedades, sendo encontrada em todos os agrupamentos humanos, mesmo variando sua estrutura e seu funcionamento. Em sua origem, a família foi considerada como um fenômeno biológico de conservação e produção, transformando-se mais tarde em fenômeno social. Sofreu significativas mudanças, regulamentando suas bases conjugais segundo as leis contratuais, normas religiosas e morais. (MARCONI, 1990)

Marconi (1990, p. 169) acrescenta que: “toda sociedade humana tem regras que abrangem as relações sexuais e a procriação de filhos, situando a criança em descendência. Todavia, essas regras não são as mesmas em toda parte”.

Marconi (1990, p. 169) conceitua família, sob o ponto de vista da Antropologia, utilizando alguns autores:

A família, segundo Murdock, é “um grupo social caracterizado pela residência comum, com cooperação econômica e reprodução”. Para Lucy Mair (1970:96), ela consiste em “um grupo doméstico no qual os pais e filhos vivem juntos”. Beals e Hoijer (1969:475) definem família como “um grupo social cujos membros estão unidos por laços de parentesco”, ou ainda, “um grupo de parentes afins e seus descendentes que vivem juntos”.

Marconi (1990, p. 171) classifica a entidade familiar quanto à autoridade, ou seja, quem se constitui como elemento central e autoridade. Vejamos a classificação:

- a) Patriarcal – se a figura central é o pai, que possui autoridade de chefe sobre a mulher e os filhos (senhores de engenho, no Nordeste brasileiro);
- b) Matriarcal – em que a figura central é a mãe, havendo, portanto, predominância da autoridade feminina.
- c) Paternal ou Iguitária – onde a autoridade pode ser mais equilibrada entre os cônjuges, dependendo das situações, ações ou questões particulares (sociedade americana).

A organização familiar nas sociedades humanas apresenta diferenças na forma de estruturação de seus grupos familiares que variam no tempo e no espaço. Marconi (1990, p. 170-171) cita que “a família pode ser: elementar, extensa, composta, conjugada-fraterna e fantasma”.¹²

Vejamos a conformação jurídica que a constituição do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atribuem ao Estado e à família na República Federativa do Brasil.

3.2 A família no ordenamento jurídico brasileiro e seus deveres na proteção à criança e ao adolescente com necessidades especiais

A família é a base da sociedade e sob o ponto de vista jurídico, constitucional e legal, tem proteção especial do Estado.

Moraes (2004, p. 705) cita Arx Tourino que analisa o conceito de família do ponto de vista jurídico em sentido amplo e restrito. Vejamos o autor:

O conceito de família pode ser analisado sob duas acepções: ampla e restrita. No primeiro sentido, a família é o conjunto de todas as pessoas, ligadas pelos laços do parentesco, com descendência comum, englobando, também, os afins – tios, primos, sobrinhos e outros. É a família distinguida pelo sobrenome: família Santos, Silva, Costa, Guimarães e por aí afora, neste grande país. Esse é o mais amplo sentido da palavra. Na acepção restrita, família abrange os pais e os filhos, um dos pais e os filhos, o homem e a mulher em união estável, ou apenas irmãos... É na acepção *strictu sensu* que mais se utiliza o termo família, principalmente no ângulo do *jus positium*.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF) instrumentalizou uma série de garantias e uma ampla proteção à família. No seu art. 226 prevê que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.”

¹²“A família *elementar* (nuclear, natal-conjugal, simples, imediata, primária) é uma unidade formada por um homem, sua esposa e seus filhos, que vivem juntos em uma união reconhecida pelos outros membros de sua sociedade. Quando os pais não são casados, sua relação recebe o nome de concubinato. [...] A família *extensa* (grande, múltipla) é uma unidade composta de duas ou mais famílias nucleares, ligadas por laços consanguíneos; série de familiares próximos pela linha masculina ou feminina, geralmente não por ambas, e ainda duas ou mais gerações. [...] A família *composta* (complexa, conjunta) é uma unidade formada por três ou mais cônjuges e seus filhos. Pode existir em sociedades monogâmicas, [...] A família *conjugada-fraterna* refere-se a uma unidade composta de dois ou mais irmãos, suas respectivas esposas e filhos. O laço de união é consanguíneo. A família *fantasma* consiste em uma unidade familiar formada por uma mulher casada e seus filhos e o fantasma. O marido não desempenha papel de pai, é apenas o genitor (pai biológico). A função de *pater* (pai social) cabe ao irmão mais velho da mulher (o fantasma). Exemplo: Nuer, da África.”

Moraes (2004, p. 706) identificou na CF três espécies de entidades familiares:

A constituída pelo casamento civil ou religioso com efeitos civil (CF, art. 226, § 1º e 2º); a constituída pela união estável entre o homem e a mulher devendo a lei facilitar sua conversão em casamento (CF, art. 226, § 3º); a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (CF, art. 226, § 4º).

No caso da família objeto da observação desta pesquisa a família é formada pela mãe (solteira) e pelo filho com autismo, se enquadrando no previsto art. 226, § 4º, da CF.

No âmbito da legislação infraconstitucional a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do adolescente - ECA) conceitua família para fins de aplicação na lei, adotando tanto a aceção ampla como restrita de família, como fez a CF:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009).

Art. 26. Os filhos havidos fora do casamento poderão ser reconhecidos pelos pais, conjunta ou separadamente, no próprio termo de nascimento, por testamento, mediante escritura ou outro documento público, qualquer que seja a origem da filiação.¹³

O conceito de família no direito Brasileiro vem sofrendo modificações recentes em virtude de decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que entendeu que a unidade familiar não comporta somente a formação de casais heteroafetivos, mas também as formações sociais homoafetivas. Tal decisão sofreu uma série de críticas pela Igreja e grupos conservadores.¹⁴

¹³ BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2011.

¹⁴ “O caput do art. 226 confere à família, base da sociedade, especial proteção do Estado. Ênfase constitucional à instituição da família. Família em seu coloquial ou proverbial significado de núcleo doméstico, pouco importando se formal ou informalmente constituída, ou se integrada por casais heteroafetivos ou por pares homoafetivos. A Constituição de 1988, ao utilizar-se da expressão ‘família’, não limita sua formação a casais heteroafetivos nem a formalidade cartorária, celebração civil ou liturgia religiosa. Família como instituição privada que, voluntariamente constituída entre pessoas adultas, mantém com o Estado e a sociedade civil uma necessária relação tricotômica. Núcleo familiar que é o principal lócus institucional de concreção dos direitos fundamentais que a própria Constituição designa por ‘intimidade e vida privada’ (inciso X do art. 5º). Isonomia entre casais heteroafetivos e pares homoafetivos que somente ganha plenitude de sentido se desembocar no igual direito subjetivo

Disciplinando as regras de regência das relações familiares, a partir da fixação do conceito de entidade familiar, a CF estabeleceu algumas regras nas relações familiares, tais como ensina Moraes: “a cabeça do casal: os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”. Estabeleceu também as regras para a dissolução do casamento pelo divórcio, regra referente ao planejamento familiar fundados na dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, a disciplina sobre a filiação com proibição de qualquer discriminações relativas à filiação e os deveres de assistência mútua, que segundo Moraes (2004, p. 707) “os pais têm o dever de assistir, criar e de educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar a amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”.¹⁵

A CF também estabelece regras a respeito da tutela das crianças e adolescente, colocando como dever constitucional da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, prioritariamente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

à formação de uma autonomizada família. Família como figura central ou continente, de que tudo o mais é conteúdo. Imperiosidade da interpretação não reducionista do conceito de família como instituição que também se forma por vias distintas do casamento civil. Avanço da CF de 1988 no plano dos costumes. Caminhada na direção do pluralismo como categoria sócio-político-cultural. Competência do STF para manter, interpretativamente, o Texto Magno na posse do seu fundamental atributo da coerência, o que passa pela eliminação de preconceito quanto à orientação sexual das pessoas.” BRASIL, Supremo Tribunal Federal. ADI 4.277 e ADPF 132, Rel. Min. Ayres Britto, julgamento em 5-5-2011, Plenário, DJE de 14-10-2011., julgamento em 16-8-2011, Segunda Turma, DJE de 26-8-2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp#visualizar>>. Acesso em: 26 out. 2011.

15 Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2011.

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em se tratando de crianças e adolescentes com autismo essa regra constitucional soma-se às regras do art. 23, inciso II,¹⁶ 24, inciso XIV¹⁷, 203, inciso IV¹⁸ 227, inciso II, § 1º e § 2º¹⁹ que aumentam a responsabilidade estatal e, principalmente, familiar sobre as crianças e adolescentes com autismo.

A Constituição ainda prevê duas normas de proteção às crianças e aos adolescentes, ao prever que a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (CF, art. 227, § 4º)²⁰.

Adicionam-se às regras constitucionais as normas de proteção à criança e ao adolescente previstas na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA, que estabelece deveres da família em relação aos seus filhos. Prevê o ECA que:

[...] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...] Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta,

¹⁶ Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

¹⁷ Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

¹⁸ Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

¹⁹ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação

²⁰ § 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2011.

assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Percebe-se que a legislação brasileira prevê uma série de deveres e garantias para a instituição familiar como célula mãe da sociedade que tem importante papel no processo de educação das crianças e adolescentes, principalmente os que possuem algum tipo de necessidade especial, que necessitam de uma maior atenção e envolvimento dos seus membros.

Passa-se no próximo subtópico ao estudo da escola e da família, e do importante processo inclusivo, que deve ser fruto de interações entre estas instituições sociais.

3.3 A escola e a família

A presença de um membro da família com necessidades especiais causa, no início, impacto e dor, precisando a família de apoio imediato. A integração social não é rápida e nem fácil, Canziani (2005) relata que tal integração começa na família, traumatizada em seu íntimo pela dor de ter um membro de sua família com características tão peculiares e com isso, tende ao desânimo. Deste sentimento inicial, segundo Canziani (2005, p. 254):

caminha para a aceitação passiva e desta para a aceitação ativa, num esforço para sua recuperação e integração familiar e social. Algumas famílias custam muito a atingir esta fase. É evidente que não se poderá pretender a integração sócio/escolar para alguém marginalizado dentro de sua própria família.

Amy (2001) relata em seu livro, que recebe em seu consultório crianças com seus pais em sofrimento, angustiados e com muitas expectativas, chegando, por vezes a sentirem-se prejudiciais, sentindo-se culpabilizados, e para que o tratamento de seus filhos progrida, será necessário ajudá-los a restaurar sua confiança. A tarefa do terapeuta, segundo Amy (idem, p. 84),

consiste, nessa tomada de contato, em tentar observar como as relações desse grupo familiar se articulam entre seus membros, como a doença da criança é percebida, como os pais a descrevem, o que podem contar sobre ela e quais são suas hipóteses quanto a sua origem. É importante que o casal possa falar de tudo o que se passou antes e depois de seu encontro, do próprio encontro, da concepção da criança, da gravidez, do parto, das primeiras imagens e das primeiras emoções relacionadas ao anúncio da gravidez e ao nascimento do bebê. Tudo aquilo que possa ser dito em torno

desse nascimento é importante de ser ouvido: gravidez acidental ou desejada, traumatismos, separações, lutos, reações dos parentes etc.

Para a autora, um dos eixos do trabalho terapêutico “consiste no estabelecimento de uma confiança suficiente para que se expressem essas angustias de culpabilidade”. Sua opinião é de que “o restabelecimento da criança passa pelo restabelecimento da comunicação e de uma relação com a família, restaurada da melhor maneira possível” (AMY, 2001, p. 85).

Cunha (2009) entende que, muitas vezes o autismo traz carga do isolamento social, dor familiar e exclusão escolar. A preocupação dos pais é normal, já que isso afeta a família diretamente, e nem sempre a família encontra formas adequadas para lidar com tais situações. Cunha (idem, p. 87)

É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida familiar, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo a família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação.

Cunha (2009) acrescenta que toda situação, mesmo no lar, deva ser pedagógica e que algumas vezes os pais sentem-se inseguros em corrigir seu filho, buscando meios menos rigorosos quanto a correções, deixando para a escola a tarefa de uma intervenção comportamental mais exigente.

A relação familiar estabelecida no lar é de grande ajuda para todas as pessoas com autismo, em razão do enfoque dado na comunicação, na interação e no afeto. Cunha (2009, p.89) acrescenta que “escola e família precisam ser concordantes nas ações e nas intervenções na aprendizagem”. Para a realização de uma educação adequada à pessoa com autismo, a escola além de incluir esse educando, deverá também incluir sua família no espaço de atenção e atuação psicopedagógica. O autor considera ainda que, a atuação do Psicopedagogo junto à família já compreende uma intervenção na dinâmica do lar (CUNHA, 2009).

Polity (2001, apud CUNHA, 2009, p. 90) complementa afirmando que “A família e a escola são corresponsáveis tanto pelos recursos que serão utilizados quanto pelos impasses que surgirão ao longo do caminho. Trata-se da construção de uma experiência compartilhada, na busca de alternativas de intervenção”

O trabalho com o sujeito com autismo visa à autonomia, a conquista de sua independência, para isso as atividades diárias e a rotina contribuem de forma eficaz

com este objetivo. Mello (2001, apud CUNHA, 2009) acrescenta que ao mesmo tempo em que a rotina é importante, é de igual importância que esta seja quebrada para que a criança aprenda a aceitar mudanças.

A fala branda, quando necessário, e a entonação clara devem ser utilizadas pelos que lidam com o autista. O trabalho desenvolvido com o educando com autismo não deverá ser interrompido, mas continuado com paciência, perseverança e competência docente, pois os resultados virão (CUNHA, 2009).

O autor acrescenta que:

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação (CUNHA, 2009, p. 93).

Família e escola devem ser concordantes no trabalho com o autista, uma postura diferenciada de uma das partes, quanto às práticas educativas, dificultará o aprendizado. Cunha (2009, p. 93-94) acrescenta que o ideal em qualquer contexto educacional “é a liberdade mediada pela responsabilidade e os limites estabelecidos pela tolerância. É necessário então desenvolver o desejo pela disciplina em razão da segurança que os limites produzem”.

Tais crianças ou adolescentes, algumas vezes se comportam da mesma forma em casa e na escola, elas nem sempre sabem se comportar de maneira diferenciada, seguindo o mesmo comportamento nos dois ambientes. Cunha (2009, p.94) afirma que “os vínculos afetivos construídos nas relações em família e no espaço escolar revelam-se importantes e são de grande valia na aprendizagem”.

Cunha (2009) entende que o trabalho do psicopedagogo na escola é relevante diante do quadro das dificuldades de aprendizagem que as crianças com autismo apresentam. O autor entende que a Psicopedagogia possibilita novas formas de ver a educação, se detém mais nos movimentos do aluno diante da tarefa do que na tarefa em si, não se detendo na dificuldade de aprendizagem e sim propondo alternativas sobre ela. A Psicopedagogia não trabalha sozinha, é apropriado que ela componha uma equipe de profissionais atentos não só nos problemas de aprendizagem, mas nas alternativas.

Segundo Cunha (2009, p. 107):

A educação para aquisição de habilidades acadêmicas é também uma educação social, que deve partir dos interesses e carências do aluno, não sendo centrada no seu déficit, mas principalmente na sua singularidade como ser humano. De acordo com essas expectativas, as atividades na escola devem possuir elementos essenciais do cotidiano, aplicados de forma prazerosa, como uma alternativa para superar empecilhos da aprendizagem.

A inclusão escolar se inicia no professor, capacitado e comprometido com seu aluno, priorizando-o e estabelecendo com ele e sua família uma relação baseada na paciência, perseverança e muito amor. Cunha (2009) coloca que “professores dedicados, que não se negam a ter desafios, são inspirativos para os pais. Da mesma forma, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor”.

Passaremos a seguir ao capítulo que apresenta a metodologia da pesquisa, com sua fundamentação teórica e seu processo de construção, bem como a descrição do local onde a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos participantes do estudo, os instrumentos e procedimentos utilizados na construção dos dados.

CAPITULO IV – METODOLOGIA

4.1. Fundamentação Teórica

O presente trabalho foi elaborado com o objetivo de investigar qual a relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo e como esse laço se estabelece. Para isso, utilizamos a pesquisa qualitativa em forma de estudo de caso, que para Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1989), este tipo de pesquisa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que se está sendo investigada”.

A abordagem desse estudo é qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ 1989, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para uma melhor compreensão de como se estabelece o laço entre a escola e a família de uma criança com autismo, optamos pelo estudo de caso que, segundo Good e Hatt (1968, p.17, apud LUDKE e ANDRÉ, 1989, p. 17)

se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Os dados coletados para este estudo de caso foram organizados e estruturados a partir de um questionário semi-estruturado, aplicado aos profissionais da educação. A escolha desse questionário semi-estruturado se deu com a finalidade de que se pudesse discorrer livremente sobre as perguntas com mais liberdade. No entanto verificou-se ao analisar tais questionários que os profissionais responderam-no de forma concisa e resumida, não permitindo que se fosse possível a coleta de dados mais rica em detalhes. Foi também aplicada uma entrevista gravada com a mãe da criança participante foi um dos elementos de pesquisa mais importante.

4.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2010 em uma escola classe da rede pública de ensino do Distrito Federal localizada na Asa Sul e concluída em uma escola, também da rede pública do Distrito Federal localizada na Asa Norte no segundo semestre de 2011. Tal fato se deu em decorrência da mudança de escola da criança que é o sujeito desse estudo.

A escola classe da Asa Sul é considerada, por alguns pais, como referência em Educação Especial. Nela estudam 198 alunos (dados do 1º semestre de 2010) sendo que 32 deles possuem Necessidades Educacionais Especiais. A escola conta com 20 professores regentes, 1 orientadora educacional, 1 coordenadora pedagógica, 1 professor em sala de leitura e 1 professor em sala de recurso. A sala de recurso funciona com atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem e, preferencialmente, a alunos que possuem algum tipo de diagnóstico.

A escola possui 1 turma de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 2 turmas de 3ª série, 2 turmas de 4ª série e 1 turma do programa “se liga” (alunos não alfabetizados acima de 9 anos). Conta ainda com “Projeto Interventivo”, este projeto é aplicado por professores que, em um determinado dia da semana sua turma vai para Escola Parque, então este professor auxilia crianças de outras turmas que possuem dificuldades de aprendizagem.

A escola classe da Asa Norte também é considerada, pela comunidade, como sendo referência em autismo, possui 184 alunos matriculados sendo 11 especiais. A escola conta com 27 professores regentes, 6 atuando em classes especiais, 1 orientadora educacional e 1 sala de leitura. As classes especiais possuem 1 professor para cada 2 alunos. A escola possui 6 classes especiais, 2 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 2 turmas de 3º ano e 2 turmas de 4º ano.

4.3 Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de 6 professoras da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) sendo estas: 1 professora da classe

especial e 1 coordenadora da escola da Asa Sul, 1 professora de classe especial e 1 diretora da escola da Asa Norte e 2 integrantes da Equipe de Apoio a Aprendizagem. A identidade dos professores participantes desta pesquisa foi preservada, sendo utilizada somente a função que cada uma exerce atualmente.

A seguir serão detalhados os dados dos profissionais da educação participantes da pesquisa.

Sujeitos	Formação Profissional	Tempo de escola	Tempo de experiência com educação inclusiva.
Professora de classe especial Asa Sul.	Graduada e pós-graduada em Estudos Sociais	21 anos	11 anos
Coordenadora Asa Sul.	Graduada em Estudos Sociais e pós-graduada em Psicopedagogia	20 anos	6 anos
Professora de classe especial Asa Norte	Graduada em Letras Português/Inglês e pós-graduada em Psicopedagogia	15 anos	8 anos
Diretora Asa Norte	Graduada em Ed. Artística	32 anos	7 anos
Participante da Equipe de Apoio a Aprendizagem "A"	Graduada em Pedagogia/Psicologia e pós-graduada em Psicopedagogia	6 anos	12 anos
Participante da Equipe de Apoio a Aprendizagem "B"	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização e	26 anos	10 anos

	Psicopedagogia		
Atual professora do Daniel.	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.	13 anos	1 ano

Contamos ainda com a participação de Fernanda (fictício) mãe de Daniel (fictício), que após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLV) que continha: dados da pesquisadora responsável, justificativa e objetivos da pesquisa, esclarecimentos e direitos, confidencialidade, entre outros, assinou-o em concordância com a pesquisa o Consentimento de Pós-Informação.

Daniel é um menino de 9 anos, filho único de mãe solteira, nasceu em Brasília, estuda em uma escola da rede pública de Brasília e reside em Sobradinho com sua mãe. Salientamos que o foco da pesquisa não é o processo cognitivo de Daniel, nem seu processo de inclusão nas escolas, mas, sim como sua família e escolas foram se relacionando e armando laço ao longo de sua estada nesses espaços escolares.

4.4 Instrumento de Construção de Dados

No estudo foi utilizado um questionário semi-estruturado (em apêndice) que foi aplicado junto às educadoras das escolas pesquisadas. A coleta dos dados se iniciou após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que continham os objetivos, os riscos e benefícios da pesquisa e esclarecimento de dúvidas, em seguida passou-se ao preenchimento do questionário que continham sete perguntas, nele as professoras puderam emitir sua opinião sobre a relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo. E, com a mãe da criança pesquisada, uma entrevista gravada (em apêndice) onde pudemos conhecer sua história desde o nascimento, sua trajetória escolar e como se estabeleciam as relações entre a família e as duas últimas escolas que a criança frequentou.

4.5 Procedimentos de Construção de Dados

A coleta dos dados foi realizada em duas escolas da rede pública do Distrito Federal sendo, uma na Asa Sul e outra na Asa Norte. Este fato se deu em decorrência da mudança de escola da criança acompanhada pela pesquisa.

O critério utilizado para a escolha dos participantes dessa pesquisa foi a de serem professores da escola que esta criança estudou e que estuda, de estarem atuando na educação inclusiva e de serem profissionais da Equipe de Apoio a Aprendizagem.

A escolha da criança sujeito desta pesquisa se deu em decorrência da realização da disciplina de projeto 4, fase 2, que ocorreu no segundo semestre de 2010, em uma escola da Asa Sul de Brasília, onde pudemos acompanhar Daniel em seu processo de escolarização.

Após a escolha dos participantes, os mesmos tomaram conhecimento dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após terem lido e assinado, responderam as perguntas do questionário. O questionário aplicado aos profissionais da educação continha sete perguntas referentes à temática do estudo. Optou-se por um número reduzido de perguntas para que os participantes pudessem discorrer livremente sobre cada uma delas.

Com a mãe da criança com autismo optou-se por uma entrevista gravada que segundo Ludke e André (1989, p. 34) tem vantagens em relação a outros tipos de coleta de dados, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esta entrevista foi transcrita em sua íntegra e consta nos anexos desta pesquisa.

Os dados pessoais e a identidade dos sujeitos participantes foram preservados, utilizando somente a função que cada professor exerce na escola e na Secretaria de Educação e nome fictício para a criança pesquisada acompanhada de sua mãe.

CAPITULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados será apresentada em duas partes: na primeira parte, o questionário aplicado aos educadores e a professora do Daniel, com apenas duas questões específicas relacionadas ao laço entre ela e a família do seu aluno; na segunda parte, as categorias construídas para análise a partir das entrevistas.

Primeira parte: os questionários e as respostas dos educadores.

Para facilitar a análise dos dados, as respostas as perguntas do questionário foram sintetizadas e agrupadas de acordo com a aproximação entre elas para facilitar a análise.

Tabela 1 – Questões referentes aos profissionais da educação.

1 – Você considera possível um laço entre a escola e a família de crianças com autismo?
Sim (3 participantes); sim é possível e necessário (4 participantes).
2 – De que forma a família de uma criança com autismo pode contribuir com a escola para o processo de aprendizagem?
Trabalhando em parceira, apoiando e dando continuidade em casa ao trabalho realizado pela escola (3 participantes); acompanhando e participando das reuniões e atividades extraclasses (1 participante); ajudando na rotina e buscando atendimentos complementares (1 participante); estabelecendo limites (1 participante).
3- Qual a singularidade da relação entre a família de crianças com autismo e a escola?
Vínculo (1 participante); confiança (1 participante); respeito mútuo (1 participante); o sucesso do aprendizado e o desenvolvimento como um todo (1 participante); é muito delicada e deverá ser de respeito e amor, pois a família sente-se insegura e precisa de acolhimento (1 participante); cumplicidade e aceitar as orientações da escola e aplicá-las em casa (1 participante)

4 – Qual a relevância de um laço entre família e escola na aprendizagem de uma criança com autismo?
Trabalho em parceria (2 participantes); constituição de redes de apoio (1 participante); o crescimento da criança (1 participante); alcançar objetivos propostos (1 participante); união (1 participante); compreensão (1 participante).
5 – O que considerar para efetivar um laço entre a família de crianças com autismo?
Trabalho transparente, mudanças de comportamento são observadas e laço de confiança acontece (1 participante); aceitação da criança com suas dificuldades (1 participante); convocar para reuniões e encontros periódicos (1 participante); afetividade e relação de confiança (1 participante); trazer a família para a escola com atividades diversificadas (1 participante); conhecer a singularidade da criança e suas características e juntos traçarem um plano interventivo eficaz (1 participante); levar em conta contexto familiar, historia de vida e particularidades para que o laço seja harmonioso e positivo (1 participante).
6 – Quais as responsabilidades da família e da escola nesse processo?
Da família: assumir seu papel de forma responsável e proporcionar a criança um ambiente rico e tranquilo (1 participante); participação e dar continuidade ao trabalho realizado pela escola (2 participantes); atendimentos especializados (4 participantes).
Da escola: planejamento pedagógico eficaz para atender as necessidades dos alunos (3 participantes); atividades diferenciadas que envolva a família (1 participante); conter a família, apoiar, escutar e dar orientações (1 participante); trabalhar com responsabilidade, comprometimento, amor, respeitando a individualidade (1 participante); estimular o crescimento da criança, atendimento individualizado e adequação curricular (1 participante).
7 – Que outras pontuações você gostaria de compartilhar sobre o laço entre família e escola?

Comprometimento de ambas as partes (1 participante); pontualidade e aceitação dos pais (1 participante); responsabilidade e compromisso de ambos (1 participante); sem o laço fica difícil o trabalho (1 participante); relação de confiança (1 participante); participação, compreensão, organização e planejamento (1 participante); participação dos alunos em atividades extras, respeito e valorização da escola e pontualidade (1 participante).

Tabela 2 – Questões específicas à professora do Daniel.

2 – Como se estabeleceu esse laço entre você e a família do seu aluno Daniel?
Diálogo e presença da mãe na escola.
3 – Qual a singularidade dessa relação?
Fazendo um trabalho que possa ter resultado.

A partir das respostas dos participantes às perguntas do questionário, passaremos a análise e discussões das mesmas.

Quando perguntado sobre a possibilidade de realização de um laço entre a escola e a família, os participantes responderam que sim, que há essa possibilidade, que é importante, possível e necessário. Segundo Cunha (2009) para a realização de uma educação adequada à pessoa com autismo, a escola além de incluir o educando, deverá também incluir sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica. Logo, a disponibilidade e abertura para receber o educando e a família são essenciais.

Segundo a mãe de Daniel, não há possibilidade de laço, segundo ela:

então, a escola em si não dá apoio, nenhum, não dá apoio aos pais..., a escola é muito omissa, essa também é (asa norte), as escolas são muito omissas, elas não trabalham com a família.

As crianças com autismo não frequentavam a Escola Parque, as mães conseguiram este direito através do Ministério Público, segundo a mãe:

elas não frequentavam nem a Escola Parque, imagina apoio.

A seguir as categorias que podem estabelecer laço entre a família e a escola.

O Trabalho em parceria:

Segundo Cunha (2009, p. 89) “escola e família precisam ser concordantes nas ações e nas intervenções na aprendizagem” e isso, com certeza, efetiva um trabalho em parceria. Uma postura diferenciada de uma das partes, quanto às práticas educativas, dificultará o aprendizado.

Continuidade em casa do trabalho realizado pela escola:

Na continuidade do trabalho realizado pela escola em casa pela família, Cunha (2009) acrescenta que toda situação, mesmo no lar, deva ser pedagógica e que algumas vezes os pais sentem-se inseguros em corrigir seu filho, buscando meios menos rigorosos quanto a correções, deixando para a escola a tarefa de uma intervenção comportamental mais exigente.

No questionário, três professoras citaram como importante o trabalho em parceria, apoio e a continuidade em casa do trabalho realizado pela escola.

Quando perguntado se a professora de Daniel lhe passava orientações sobre a continuidade em casa do trabalho realizado pela escola, Fernanda:

Não, a gente troca figurinhas, ela fala: Fernanda, com Daniel tem que ser assim. O gostoso dessa professora, da Maria, é que ela não é sabe tudo não, e nem eu sou sabe tudo não.

Rotina:

Segundo Mello (2001, apud CUNHA, 2009), acrescenta ao mesmo tempo que a rotina é importante, é de igual importância que esta seja quebrada para que a criança aprenda a aceitar mudanças.

A mãe não estabelece rotina, segundo ela:

não tem rotina, é como eu te falei, ele sempre teve que dançar conforme a música, mudou a rotina e não tem que falar pra ele assim, agora a gente vai fazer isso, agora isso, não, porque a vida dele é sempre uma surpresa, quantas vezes no meio do caminho, ele até tentou, quando ele era menor, eu lembro que a gente ia no carro e fazia o caminho do clube e se a gente virava pra casa de algum amigo ele dava escândalo, aí eu falava, não vamos pro clube Daniel, não é a hora, e aí de tanto ser assim agora ele não se preocupa mais não, e quantas vezes eu falo Daniel vamos pra escola e aparece alguma coisa em cima da hora e não vamos pra escola, fica chateado, fica, fica bravo, mas ele não tem essa coisa muito marcada que nem os outros autistas não, ele não, ele dança conforme a música. Tem gente que fala que foi muito legal, e eu interpreto assim, foi muito legal isso acontecer, por outro lado ele não é tão organizado como deveria ser.

Acompanhamento e participação em reuniões:

Cunha (2009) orienta que para a realização de uma educação adequada à pessoa com autismo, a escola além de incluir esse educando, deverá também incluir sua família no espaço de atenção e atuação psicopedagógica.

Em relação às reuniões, segundo a mãe da criança, elas não eram frequentes: “não, só as do bimestre”.

Podemos depreender que ela as considerava importantes na construção do laço com a escola.

Atendimento complementar, limites e vínculos:

Cunha (2005, p. 122) considera que “a intervenção pedagógica precisará transcender técnicas e estratégias e criar oportunidades para a valorização da condição humana e para a formação de vínculos”. Para ele “os vínculos afetivos construídos nas relações em família e no espaço escolar revelam-se importantes e são de grande valia na aprendizagem” (CUNHA, 2009, p. 94)

O professor é o principal agente de inclusão, desde que seja comprometido, dedicado e que não se negue a ter desafios, transmitindo aos pais confiança. Do mesmo modo, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor. O autor complementa propondo “um retorno ao amor, aos fundamentos da afeição e do caráter de amorosidade, que deve primar às mediações de aprendizagem, pois é para o amor que educamos, por ser o amor nossa maior inspiração” (CUNHA 2009, p. 118).

A mãe retomou o tratamento terapêutico do Daniel, ele está sendo atendido por uma equipe de professor e estagiários do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos de uma Universidade. A mãe afirma que precisa por limites ao Daniel, que ele é uma criança teimosa e que ela mantém, com a professora, uma relação de amizade e confiança, segundo a mãe, a professora é uma pessoa muito solícita, que encontrou nela grande apoio e ajuda emocional através de muita conversa. Ela se sente acolhida pela professora e percebe que a professora acolheu também seu filho, que segundo a mãe foi adotado pela professora.

a gente troca figurinhas, ela fala: Fernanda, com Daniel tem que ser assim. O gostoso dessa professora, da Maria, é que ela não é sabe tudo não, e nem eu sou sabe tudo não. Quem não conhece ela acha ela muito seca, mas ela é uma pessoa maravilhosa.

Parceria, redes de apoio, união e compreensão:

Segundo Polity (2001, apud CUNHA, 2009, p. 90) “a família e a escola são corresponsáveis tanto pelos recursos que serão utilizados quanto pelos impasses que surgirão ao longo do caminho. Trata-se da construção de uma experiência compartilhada, na busca de alternativas de intervenção”.

Mudanças de comportamentos são observadas e laço de confiança acontece, aceitação da criança com suas dificuldades, afetividade e relação de confiança, trazer família para escola com atividades diversificadas, conhecer a singularidade²¹ da criança e juntos traçar plano interventivo eficaz, levar em conta contexto familiar, história de vida e particularidades para que o laço seja harmonioso e positivo:

Os professores reconhecem estas atividades como sendo positivas para a efetivação do processo inclusivo da criança e de sua família na escola, mas nas escolas pesquisadas, segundo a mãe de Daniel, ela encontrou essas atitudes por parte das professoras e não por parte da coordenação e direção das escolas.

Elas não estão dispostas pra receber aluno especial, os professores sim a escola não...eu acho que os professores estão ali, eles trabalham eles estão ali, agora a motivação da escola não é só o professor, tem que ser uma coisa da diretoria, dentro da sala de aula eles se desdobram, mas do mesmo modo que a escola tem hierarquia.....dentro da escola também tem: Diretoria, Coordenação e Professor, então não adianta ele falar vou fazer isso ou aquilo, tem que vir de lá.

Na escola da Asa Sul, a mãe teve alguma orientação quanto à procura de terapia:

.bem informal, uma vez ou outra, não era aquela coisa de vamos sentar Fernanda, vamos conversar, vamos saber o que está acontecendo, não!

Quanto trazer as famílias para a escola com atividades diversificadas, segundo a mãe do Daniel, elas se resumem às reuniões bimestrais. Na atual escola é que, próximo ao final do ano, ela foi procurada pela orientadora da escola para uma conversa sobre seu filho junto com a professora.

Das responsabilidades da família:

²¹Qualidade do que é singular, unicidade: a singularidade do fato. Particularidade, excentricidade: suas singularidades chocantes. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar*. O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 76.

Assumir seu papel de forma responsável e proporcionar a criança um ambiente rico e tranquilo, participação e dar continuidade ao trabalho realizado pela escola e atendimentos especializados.

Daniel já fez terapias durante algum tempo, mas devido a algumas dificuldades enfrentadas pela mãe, teve o tratamento interrompido. Entretanto a mãe buscou junto a uma Universidade verificar da existência de algum grupo de estudos sobre o autismo. Foi informada do atendimento realizado pelo Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos da Universidade. A partir daí reiniciou o tratamento psicológico especializado, com a orientação dos profissionais do citado órgão, seguindo a orientação recebida na escola. Muito embora tenha interrompido por um tempo o tratamento a mãe se conscientizou e voltou a buscar ajuda profissional especializada.

Aí eu consegui um atendimento pra ele, um atendimento terapêutico....ele tem uma turma de Atendimento Terapêutico que é trabalhar com ele na sociedade, então vai começar trabalhando com ele aqui em casa, trabalhando com a família também...

Das responsabilidades da escola:

Planejamento pedagógico eficaz para atender as necessidades dos alunos, atividades diferenciadas que envolva a família, conter a família, apoiar, escutar e dar orientações, trabalhar com responsabilidade, comprometimento, amor, respeitando a individualidade, estimular o crescimento da criança, atendimento individualizado e adequação curricular.

Cunha (2009, p. 53) afirma que “é indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas”. As atividades escolares elaboradas para crianças com autismo primam pela aquisição de habilidades sociais e autonomia, para que sejam capazes de realizar atividades em seu dia a dia, tornando-a mais independente durante seu crescimento. A autonomia também no âmbito pedagógico, quando a criança realiza atividades por iniciativa própria e evidencia criatividade e capacidade de resolução de problemas, mesmo que com a ajuda do professor.

Quanto ao envolvimento da família nas atividades colocadas pelas professoras, a mãe de Daniel afirma que só é solicitada sua presença em reuniões bimestrais promovidas pela escola e que recentemente foi convocada pela

Orientadora Educacional para uma reunião, juntamente com a professora de seu filho. Foi perguntado a mãe o que ela espera da escola em relação a esse apoio:

Eu acho que a gente não espera mais nada, a gente tá tão calejada.

Ela destaca ainda que:

A escola é muito omissa...elas não trabalham com a família.

Em relação a escutar e dar orientações, foi perguntado à mãe se recebeu alguma orientação com relação à procura de uma terapia para ela, a mãe disse recebeu por parte da escola da Asa Sul de forma:

Bem informal, uma vez ou outra, não era aquela coisa de vamos sentar Fernanda, vamos conversar, vamos saber o que está acontecendo, não.

A mãe atribui como uma das responsabilidades da escola, a imposição de limites,

E aí a escola acaba alimentando algumas características particulares da criança, elas trabalham com autismo, mas alimentam algumas características particulares que acabam atrapalhando o desenvolvimento do trabalho com o autismo, a não, ele não entende e acaba cedendo, mas é um menino que é filho único, o pai dá tudo porque ele é diferente, então você tá trabalhando cada vez mais o você pode tudo, tem que por limites, e limites tem que ser dado igual a uma criança neurotípica, a, ele não entende, mas uma hora vai entender.

Terminado o presente capítulo, passa-se às considerações finais onde serão explicitadas as principais conclusões sobre a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

A presente pesquisa se situa no âmbito Pedagógico com ênfase na Educação Especial com uma perspectiva na educação inclusiva. Pesquisa-se sobre o tema “A relevância de um laço entre família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo” que analisou e pesquisou o assunto, perpassando por um recorte da realidade, no qual se pesquisou a relação entre a família e a escola de uma criança com autismo.

Como objetivo geral buscou-se investigar a relevância do laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo.

Reiteramos que o trabalho teve as seguintes questões norteadoras de pesquisa:

a) como o movimento de Educação Inclusiva garante espaços para a interlocução entre família e escola?

b) qual a relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo?

Os documentos analisados no primeiro capítulo deste trabalho, que falam do atendimento a criança ou adolescente com necessidades especiais, legislam sobre o envolvimento da família na participação de seu processo de aprendizagem no espaço escolar, mas em nenhum destes documentos se esclarece como será esta participação. Não esclarece à escola como esta deverá integrar a família em seu processo inclusivo e nem dá orientações as famílias, a forma como esta poderia participar do processo de inclusão de seus filhos. Ficando, assim, a cargo dos órgãos educacionais a incumbência de elaborar as melhores estratégias de envolvimento das famílias, como forma de cumprimento à política pública de inclusão.

Concluimos que nossa suposição inicial sobre a relevância do laço entre família e escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo foi ratificada no estudo de caso.

A relação familiar estabelecida no lar é de grande ajuda para todas as pessoas com autismo, em razão do enfoque dado na comunicação, na interação e no afeto. Cunha (2009, p.89) acrescenta que “escola e família precisam ser

concordantes nas ações e nas intervenções na aprendizagem”. Para a realização de uma educação adequada à pessoa com autismo, a escola além de incluir esse educando, deverá também incluir sua família no espaço de atenção e atuação psicopedagógica. O autor considera ainda que, a atuação do Psicopedagogo junto à família já compreende uma intervenção na dinâmica do lar (CUNHA, 2009).

Polity (2001, apud CUNHA, 2009, p.90) complementa afirmando que “A família e a escola são corresponsáveis tanto pelos recursos que serão utilizados quanto pelos impasses que surgirão ao longo do caminho. Trata-se da construção de uma experiência compartilhada, na busca de alternativas de intervenção”.

Foi constatado que o movimento de Educação Inclusiva garante espaços para a interlocução entre família e escola. Confirmando o que diz Bartalotti (2001) que uma escola inclusiva implica compromisso com o processo educacional por parte de todos que estão envolvidos, e que todos se beneficiam desse processo inclusive a família que: “Ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos de sua comunidade”.

No estudo de caso, pelo teor da entrevista com a mãe de Daniel, foi verificado que ela possuía expectativas quanto ao processo de inclusão de seu filho na escola. A mãe declarou que a escola pode facilitar esse processo, tendo compromisso e vontade de realizar um trabalho específico com as crianças com autismo com vistas à realização dos seus direitos, enquanto cidadãos.

Quando perguntado sobre a possibilidade de realização de um laço entre a escola e a família, os participantes da pesquisa responderam que sim, que há essa possibilidade, que é importante, possível e necessário.

Segundo Cunha (2009) Para a realização de uma educação adequada à pessoa com autismo, a escola além de incluir o educando, deverá também incluir sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica.

A família pesquisada não vivenciou a concretização de laço com as escolas que a criança estudou, por razões que ela cita em seu depoimento. Segundo a mãe:

a escola em si não dá apoio, nenhum, não dá apoio aos pais,... a escola é muito omissa, essa também é (asa norte), as escolas são muito omissas, elas não trabalham com a família.

No entanto em sua entrevista a mãe relatou que percebeu uma melhor estrutura e preparo por parte das instituições educacionais públicas. Cabe ressaltar que a criança estudou em quatro escolas particulares e duas escolas da rede pública de ensino.

Percebe-se, pela resposta da mãe, tendo em vista os referenciais teóricos dessa pesquisa e dos profissionais que responderam ao questionário, que há uma importância do laço entre família e escola no processo de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens com autismo, da necessidade de que a escola deve se preparar com estrutura material, pessoal, psicológica e pedagógica com vistas a corresponder aos anseios e necessidades sociais, a fim de dar cumprimento às diretrizes estabelecidas pela legislação, que prevêem a implementação das políticas públicas voltadas para as pessoas com necessidades especiais. A escola deve se constituir como um instrumento realizador do princípio da dignidade humana das pessoas, no caso, com autismo. Eis o caráter instrumental da escola na consecução dos valores maiores da Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B. Diagnóstico Diferencial dos Transtornos Abrangentes de Desenvolvimento. In: Camargo Junior, Walter. (Org). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio*. Brasília: CORDE, 2005.

BARTALOTTI, Celina C. *Terapia Ocupacional e Inclusão Social*. 2001. Disponível em: <<http://celinacb.tripod.com.br/toeinclusaosocial>>. Acesso em 23 nov. 2011.

BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação: implicações pedagógicas. In: Claudio Roberto Baptista (Org). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOSA, Cleonice. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações*. In: Autismo e educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice. *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*. Psicologia: reflexão e crítica, vol.13, nº 1, Porto Alegre, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_arttext#back>. Acesso em 12 Out. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 26 nov. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em 29 nov. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 25 ago. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 7 dez.. 2011.

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 26 nov. 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: v. 3: a escola*. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 23 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 25 ago 2011.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2011.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 25 ago 2011.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 4.277 e ADPF 132, Rel. Min. Ayres Britto, julgamento em 5-5-2011, Plenário, DJE de 14-10-2011, julgamento em 16-8-2011, Segunda Turma, DJE de 26-8-2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp#visualizar>. Acesso em: 26 out. 2011.

CANZIANI, Maria de Lourdes. Inclusão dos Portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento no Sistema Regular de Ensino. In: Camargo Junior, Walter. (Org). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio*. Brasília: CORDE, 2005.

CARVALHO, E. N. S. Transtornos globais do desenvolvimento na escola. In: Maciel, Diva Albuquerque. Barbato, Silviane. (org). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: editora UnB, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS CID 10. Disponível em: <http://www.autismo-br.com.br/home/D-cd-10.htm>. Acesso em 13 out. 2011.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Distúrbios de comportamento. In: Camargo Junior, Walter. (Org). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio*. Brasília: CORDE, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 19. Ed. atual. São Paulo: Saraiva, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 76.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. In: Maciel, Diva Albuquerque. & Barbato, Silviane. (org). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: editora UnB, 2010.

LUDKE, M & André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Diva Albuquerque & RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In: Maciel, Diva Albuquerque. & Barbato, Silviane. (org). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: editora UnB, 2010.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS DSM IV. Disponível em:< <http://www.autismo-br.com.br/home/D-cd-10.htm>> Acesso em 13 out. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade. Instituição Família e Parentesco. In: Eva Maria Lakatos. (org) *Sociologia Geral*. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. *Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, Linguagem e Educação: interação no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SALLE, E; SUKIENNIK, P.B; SALLE, A.G; ONÓFRIO, R.F; ZUCHI, A. Autismo Infantil – sinais e sintomas. In: Camargo Junior, Walter. (Org). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio*. Brasília: CORDE, 2005.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu TODOS?*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Você nunca sabe que resultados virão de sua ação.

Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.

Mahatma Ghandi.

Durante a realização deste curso descobri o que realmente quero, ser professora. Quando jovem não valorizava essa área tão importante dentro da sociedade que é a educação, hoje, mais amadurecida, descobri-me na Pedagogia. Gosto muito da educação especial e pretendo me especializar para atuar nesta área.

Tenho como meta ser aprovada em um concurso para professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e assim poder proporcionar a meus alunos um ambiente de aprendizado, pesquisa e conseqüentemente de sucesso escolar, pretendo cursar no próximo ano uma especialização em Psicopedagogia e futuramente um Mestrado em Educação Inclusiva.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora Responsável: Márcia Marques da Silva Gomes, email: marques.marcia92@gmail.com, sob a orientação da Professora Fátima Lucilia V. Rodrigues (orientadora) email: vidalrodrigues@yahoo.com.br.

Justificativa: O trabalho em questão se justifica pela contribuição que pode dar aos estudos relacionados à relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo.

Objetivo Geral: Investigar qual a relevância do laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo, a partir de material empírico e à luz de teóricos que tratam do assunto.

Objetivos Específicos: Pesquisar como se constitui o movimento de Educação Inclusiva e como este garante um espaço de interlocução entre a família e a escola; investigar o papel da rede de apoio na relação família e escola; pesquisar empiricamente quais os dispositivos que estabelece uma relação entre a família e a escola.

Esclarecimentos e Direitos: Em qualquer momento, o participante poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados neste projeto e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo do atendimento usual fornecido pela estudante.

Confidencialidade e avaliação dos registros: As identidades dos participantes serão mantidas em total sigilo pela estudante. Os resultados dos dados coletados

neste trabalho serão analisados e registrados em um trabalho escrito e estando disponível a quem se interessar pelo tema.

Despesas e Indenizações: Não haverá despesas pessoais para o participante em nenhuma fase deste trabalho. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO.

Eu, _____, portador da Carteira de identidade nº _____ expedida pelo Órgão _____, por me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste termo e do trabalho de projeto 5 a ser desenvolvido pela aluna de graduação Márcia Marques da Silva Gomes, livremente expresse meu consentimento para inclusão das informações e produções escritas do meu filho Davi Carsalade Q. Hermeto, como participante deste projeto. Fui informado (a) ainda que este projeto é coordenado pela professora Fátima Lucília Vidal Rodrigues, a quem poderei contatar em qualquer momento através do telefone 91471252 ou email vidalrodrigues@yahoo.com.br.

Assinatura do Participante Voluntário

Data

Assinatura do Responsável pelo Estudo

Data



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Prezada senhora,

Estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo demonstrar, por meio de pesquisa teórica e empírica, a importância de um Laço Social entre família e escola de uma criança com autismo. A senhora está sendo convidada a participar, como voluntária, dessa pesquisa. Caso aceite fazer parte dessa pesquisa, favor assinar o Termo de Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito que está anexado a este documento.

Informações sobre a Pesquisa:

- Título da Pesquisa: A Relevância de um Laço entre Família e a Escola no Processo de Aprendizagem de uma criança com autismo.

- Pesquisadora responsável: Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Orientadora)
email: vidalrodrigues@yahoo.com.br

- Pesquisadora participante: Márcia Marques da Silva Gomes (tel. (61) 3879-1574). email: marciamsg@click21.com.br.

Lembrando que a Sr^a poderá entrar em contato a qualquer momento, durante ou depois do estudo realizado, e tirar suas dúvidas com as pesquisadoras.

Nessa pesquisa a senhora irá nos ajudar respondendo perguntas referentes à sua vivência como professora de alunos com necessidades especiais no contexto da inclusão escolar. Sua participação é de forma voluntária sem nenhum custo, podendo se recusar a participar da pesquisa. Poderá ser compensado, contribuindo para o conhecimento científico, para a sociedade e de forma especial para os professores, pais e alunos com necessidades especiais, de tal maneira que possa haver mudanças significativas na situação atual da inclusão desse aluno na escola.

Garantimos que seus dados pessoais e sua identidade serão preservados.

Agradecemos sua atenção e participação.

Márcia Marques da Silva Gomes.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA
PESSOA COMO SUJEITO.

Eu, _____
RG n° _____ abaixo assinado concordo em participar voluntariamente da pesquisa: “A Relevância de um Laço entre Família e a Escola no Processo de Aprendizagem de uma criança com autismo”, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado (a) pela pesquisadora participante Márcia Marques da Silva Gomes sobre os objetivos envolvendo a pesquisa, os possíveis riscos, bem como os benefícios. Obtive também a garantia de que não serei obrigada a participar e poderei desistir a qualquer momento da pesquisa sem qualquer penalidade. Foi-me concedida uma cópia desse documento.

Brasília, _____ de _____ de 2011

Participante.

Pesquisadora.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Este questionário é um instrumento que objetiva colaborar com a construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é “A Relevância de um Laço entre Família e a Escola no Processo de Aprendizagem de crianças com autismo”. Os dados aqui apresentados serão utilizados de forma confidencial e sua identidade será preservada. Desde já, agradeço sua colaboração com esta pesquisa.

QUESTIONÁRIO 1.

Formação Profissional.

Graduação: _____

Tempo de experiência no magistério: _____

Curso de Pós-Graduação: _____

Tempo de SEEDF: _____

Tempo de escola: _____

Tempo de experiência com educação inclusiva: _____

1- Você considera possível um laço entre a família e a escola de crianças com autismo?

2- De que forma a família de uma criança com autismo pode contribuir com a escola para o processo de aprendizagem?

3- Qual a singularidade da relação entre a família de crianças com autismo e a escola?

4- Qual a relevância de um laço entre família e escola na aprendizagem de uma criança com autismo?

5- O que devemos considerar para efetivar um laço entre a família de crianças com autismo e a escola?

6- Quais as responsabilidades da família e da escola nesse processo?

Da

família: _____

Da

escola: _____

7- Que outras pontuações você gostaria de compartilhar sobre o laço entre família e escola?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Este questionário é um instrumento que objetiva colaborar com a construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é “A Relevância de um Laço entre Família e a Escola no Processo de Aprendizagem de crianças com autismo”. Os dados aqui apresentados serão utilizados de forma confidencial e sua identidade será preservada. Desde já, agradeço sua colaboração com esta pesquisa.

QUESTIONÁRIO 2.

Formação Profissional.

Graduação: _____

Tempo de experiência no magistério: _____

Curso de Pós-Graduação: _____

Tempo de SEEDF: _____

Tempo de escola: _____

Tempo de experiência com educação inclusiva: _____

1- Você considera possível um laço entre a família e a escola de crianças com autismo?

2- Como se estabeleceu esse laço entre você e a família do seu aluno Daniel?

3- Qual a singularidade dessa relação?

4- Qual a relevância de um laço entre família e escola na aprendizagem de uma criança com autismo?

5- O que devemos considerar para efetivar um laço entre a família de crianças com autismo e a escola?

6- Quais as responsabilidades da família e da escola nesse processo?

Da

família: _____

Da

escola: _____

7- Que outras pontuações você gostaria de compartilhar sobre o laço entre família e escola?

Transcrição de entrevista com Fernanda (fictício), mãe do Daniel (fictício), realizada no dia 11 de Novembro de 2011 às 09h30min em sua residência.

Comecei a entrevista pedindo a Fernanda que contasse como foi o período de gravidez e, após o nascimento do bebê, como e quando foi que ela percebeu algo de diferente nele e quando você obteve um diagnóstico.

A GRAVIDEZ.

Fernanda - A gravidez do Daniel não foi preparada, mas foi bem aceita, não tinha relacionamento nenhum com o pai, eu era louca pra ter um filho né, mas foi uma coisa meio de surpresa. O pai, a principio não queria que Daniel nascesse e eu disse de jeito nenhum ele vai nascer, minha gravidez foi bastante conturbada, tanto emocionalmente, enfim, eu engravidei com 32 anos e eu comecei a enjoar muito, a ficar enjoada, enjoada, e aí um dos obstetras mais famosos de Brasília, especialista em gravidez de alto risco e de gêmeos né, não aceitava nem plano de saúde, nada, eu lembro era caro demais e aí eu disse, eu vou é nesse pra acompanhar, e o pai tinha ido também né, eu tinha falado isso e ele (o médico) falou assim ,

Médico Obstetra - a não, você tem que aceitar a gravidez....

Fernanda - enfim, eu tô aceitando, eu quero, ela foi super bem aceita, mas é uma coisa meio que pra gente que assustou né, a família se assustou, e eu enjoiei muito e ele me passou Plasil, e como eu já tinha tido essa conversa com o médico, eu comecei a ter alguns efeitos colaterais com o Plasil, eu não tinha mais controle sobre meus membros superiores, nem nos braços, tanto que eu colocava o braço na cama aí eu tirava, aí eu tinha uma sensação de não me caber em lugar nenhum aí eu ficava rodando pela casa, aí eu ligava pro médico e o médico falava que era psicológico, que eu tinha que aceitar a gravidez.

Médico Obstetra - você tem que aceitar a criança.

Fernanda - eu falei assim, ué, eu tô aceitando a criança, mas eu tô passando muito mal né, ele achava que era surto Psicológico, Psicológico, eu ia lá nele e ele falava que era Psicológico, aí eu enjoava e mais Plasil. Até que um dia ele falou que era pra eu ir a uma Psicóloga. E eu comecei a ficar com a língua protrusa, a ficar com a língua pra fora, e não tinha mais controle da língua, aí eu falei pra essa Psicóloga e ela disse...

Psicóloga - que não tinha problema não, se você enrolar.....

Fernanda - eu vou morrer?

Psicóloga - Ela disse não, você não vai morrer disso não, qualquer coisa eu puxo sua língua.

Fernanda - E ele falando, e toda vez eu ligava pra ele e ele falava...

Médico – calma Flávia, aceita a gravidez {...}²²aceita essa criança...

Fernanda – gente, eu amo meu filho, eu tô odiando ficar grávida, mas o que eu queria era que Daniel nascesse logo e que eu pegasse ele no braço. Aí, eu lembro que ela (psicóloga) falou bem assim, enquanto você ta engolindo a saliva ta tudo certo, eu só puxo sua língua e até aí ninguém sabia que era o Plasil nem nada. Aí fui pra casa tomei o Plasil, que tava na hora e aí eu comecei a enrolar a língua, na minha casa, aí lembro que só cheguei pro meu pai e falei “me leva pro Neurologista”, aí fui pro neurologista e nesse meio tempo minha mãe tentando entrar em contato com esse médico e ele estava viajando e virou para minha mãe e falou...

Médico Obstetra – olha, sua filha está entrando num quadro Psicótico, de Esquizofrenia de gravidez eu vou ter que dar Diazepan pra ela e isso pode afetar a criança,

Fernanda - a sorte é que ele estava viajando e quando minha mãe conseguiu conversar com ele eu já estava entrando na emergência do Hospital Santa Helena. E {...} na mesa eu pensei que realmente eu ia morrer, meu pai falou

Pai - ela está grávida de 3 meses, ela está tendo convulsão, pelo amor de Deus, o que eu faço com a minha filha, e aí um médico lá um residente perguntou....

Médico Residente - ela tomou Plasil?

Pai - Tomou,

Médico Residente - ele disse é o Plasil. Ela teve intercorrência com o remédio, com o Plasil

Fernanda - me deu um Fenegan e passaram as crises. Mas o que aconteceu, com meu estado emocional eu comecei a ter uma gastrite gravídica, não

²² Quando da transcrição da entrevista não foi possível entender partes da fala da entrevistada, substituiu-se as referidas partes pelo símbolo: {...} .

conseguia comer nem nada, aí minha gravidez foi bastante conturbada né, os primeiros três meses, aí não consegui comer, fui pra outro médico, procurei outro médico, e ele disse {...}.

Segundo Médico Obstetra - se você não se alimentar, o bebê tem que se alimentar, você vai ter que ser internada, tomar na sonda pra se alimentar.

Fernanda – Aí, não eu vou comer por ele, tomava vitamina e tudo, aí teve uma época tranqüila da gravidez. De sete pra oito meses eu tive uma pré eclampsia, aí ele nasceu prematuro.

NASCIMENTO.

Ele nasceu entrando no oitavo mês, eu tive que fazer uma cesariana às pressas, em 2 minutos, minha placenta, uma parte já estava necrosada. O Daniel teve alta primeiro que eu da maternidade, chorou na hora que era pra chorar, choro forte, não teve intercorrência nenhuma, ele não precisou ficar em ventilação mecânica, na incubadora, ele ficou um pouco na ventilação mecânica e do resto ele não precisou não. Ele ficou sobre observação, mas aí foi pro quarto e na mesma hora e ficou lá no hospital comigo porque minha pressão não baixava. Aí ele, o bichinho pegou bem o leite, o colostro sabe, sugou nas primeiras horas, tudo direitinho e aí fomos pra casa e eu àquela mãe assim né, eu quero que meu filho mame no meu peito até seis, sete e oito meses de idade que é o ideal, ele começou a mamar e a engordar bem, mamando bem, só que vivia chorando o tempo todo chorando e no meu peito e aí eu virei aquela mãe canguru, e eu tive aquela super proteção também, Daniel nunca dormiu no berço dele nunca e como ele era prematuro ele sempre dormiu no meu colo, eu não tive coragem de descolar ele, ele ficava 24 horas por dia no meu peito, eu andava com os peitos pra fora e esse menino chorando de fome, chorando de fome, e aí, fui ver, levei ao médico e foi um mês que ele ao invés de engordar 500gr ele engordou só 200gr e aí o medico falou que.....

Médico Pediatra – vem cá, você é a primeira mãe do mundo que fez mamoplastia e ainda conseguiu alimentar criança, tem mãe que não sai nem leite.

Fernanda - então ele estava morrendo de fome, porque as minhas glândulas mamárias eram entupidas, então ele estava fazendo mais esforço do que tava tendo prazer com a alimentação foi aí que eu comecei a dar o Nam pra ele. Mas foi um menino muito esperto, muito, sempre, tem até, se depois você quiser, tens uns vídeos

dele com 3 meses dançando, enfim não sei se é interessante para sua monografia, então sempre espertinho, nunca chegou a falar não, mas ele me via, escutava um barulho quando eu tava chegando em casa ele falava “Ó, Ó” isso com 4 a 5 meses, assim né, a mamãe chegou né. Então sempre peguei ele, aonde eu ia levava ele, a gente viajava eu levava ele enfim, e eu tinha um sobrinho na mesma idade dele, quando ele tinha oito meses, ele demorou um pouco a engatinhar, ele engatinhou muito, mas demorou um pouquinho, aí eu comecei a trabalhar no Sara, eu era assistente de transcrição, então eu ouvia muita coisa, assim, criança prematura tem atraso no desenvolvimento, então eu ficava muito ligada, encasquetei, não sei porque Márcia encasquetei, aí eu falei assim, gente será que meu filho é normal.

DÚVIDAS.

Com 8 meses, aí levei ele no Sara, aí ele falou que era uma criança nos parâmetros normais, que ele provavelmente ele ia conseguir a marcha com 1 ano mais ou menos e que era pra eu não me preocupar, que era pra eu voltar lá e era pra fazer alguns exercícios de estimulação precoce com ele porque ele era prematuro, aí foi indo, eu sempre achei ele mais inteligente que os outros, desde pequenininho ele sempre gostou de coisas que rodasse e eu lembro que pra mim ele já conhecia os números com 10,11 meses, ele já conhecia os números, tinha uma musiquinha, eu lembro direitinho, era um carrinho, que era o número 9 e ele adorava essa música, ele ia no número 9 certinho e colocava, eu lembro que meu irmão ficava impressionado, ele dizia que era coincidência e meu disse que não é não, quer ver? Aí virava o carrinho, desligava a música, colocava o carrinho de cabeça pra baixo e Daniel virava e ia lá no número que ele queria e apertava, isso com 11 meses, 1 ano, sempre gostou muito de música clássica, nunca dormiu bem, nunca, tem 9 anos que não durmo a noite toda, eu to começando a dormir bem agora, sempre foi muito irritado, chorava o tempo todo, e eu via que ele não gostava muito, eu lembro que com 1 aninho a gente ia nos aniversários e ele não gostava muito, dava crise, chorava e se batia, e aí eu comecei a perceber que ele era diferente e aí meu irmão virou e falou, tô achando que esse menino é autista, que pelo jeito dele, não gostava de multidão, e eu lembro que com essa idade eu falava pra ele “olha aqui, você não gosta de gente mas o mundo tem gente” e levava ele pras festas e ele dava aqueles surtos, que você conhece e aí levei ele no Sara de novo, aí o Sara fez um relatório pra mim falando que esse menino não era autista.

O DIAGNÓSTICO.

Com mais ou menos 8 meses eu levei ele numa Psicóloga e ela disse que não podia fechar um diagnóstico, só com 18 meses, agora, se ele for autista, se ele for, nunca esqueci, vc pensa numa pintura com aquarela e pastel, ele é pastel, bem fraquinho, bem leve, mas eu não posso falar agora porque ele está muito novinho, aí depois eu fui no [...] “uma clínica da cidade”²³, depois de um ou dois meses fui pra clínica e a psicóloga falou a mesma coisa, ele está na linha, eu não posso falar só com 18 meses, mas ele está na linha. Aí passou, aí eu levei ele pro Sara e aí o Sara foi.{...bababa (Daniel)...} aí chegou o Sara e aí disse que ele não apresenta todos quesitos de autista, que provavelmente ele não era autista, que ele tinha um atraso global no desenvolvimento multifatorial, não é, aí eu fui pra outra psicóloga e fui pra uma Psicanalista, ele fez um trabalho, aí comecei a perceber que o Daniel era autista, todo mundo fala que ele não é autista, mas ele é autista, ele tem estereotípias, é muito nervoso, nunca dormiu a noite, eu passava horas, madrugadas e madrugadas acordada, ele nunca adquiriu linguagem verbal, funcional né, ele falava carr, era assim, ele nunca passou disso, que dizem que autista as vezes fala e depois regride, ele não, ele nunca desenvolveu mais do que isso, ta desenvolvendo agora, mas nunca passou disso não, ai fui pra Psiquiatra, ele fez algumas seções, ela falou assim: Fernanda, a impressão que eu tenho, é a Psicanálise tá, que ele tem defesas autistas, ele tem defesas. E pra mim a diferença do Daniel pros outros autistas é que ele é totalmente abstrato, ele entende tudo, tudo, então não tem aquela coisa meio, sabe, é concreta, então eu acho ele um pouquinho diferente por causa disso, aí coloquei ele na fono, fiz o Son Rise com ele, um trabalho que a gente importou dos Estados Unidos, no trabalho foi onde que ele adquiriu muito o vocabulário né. mas sempre, assim eu nunca dei mole pra ele, nunca, nunca, eu vou pro clube você vai comigo, eu vou viajar, vc vai comigo, agora não vai almoçar porque não tem comida aqui, agora a gente vai almoçar em outro lugar, enfim, ele era minha polchetezinha, onde que eu ia, mãe solteira, eu levava ele, então sempre conviveu com muita gente, conviveu em situações que não era legal pra ele, então, por um lado não sei se foi

²³ Na forma de apresentar pessoas, instituições de ensino e de atendimento especializado foi utilizado referências que não as identificam como forma de preservá-las

bom porque eu nunca tive aquela organização que o autista precisa, dentro de uma rotina, ele teve que encaixar na minha vida né. Ele teve muita perda na vida dele {...interrompido pelo Daniel...}, ele nunca teve essa rotina bem pontual não, sempre gostou muito de gente, eu lembro que com 8 meses ele não teve o estranhamento, o estranhamento é depois de uma semana, eu lembro que eu ia nos aniversários e eu deixava ele com qualquer pessoa eu via ele de longe com o olhinho assim....então ele não teve esse estranhamento inicial não e até hoje ele não tem, ele fica nervoso depois, é depois que ele se dá conta.

ESCOLA.

E – E o processo dele na escola?

Fernanda – quando ele começou adquirir a marcha, a andar, eu lembro que ele dava dois pacinhos três pacinhos, eu trabalhava no Sara a noite e aí eu o levei na minha seção no Sara e aí eu falei: gente olha só como meu filho ta andando, anda Daniel, ele deu dois pacinhos e caiu e nunca mais ele andou, com um ano e cinco meses, então essa questão da frustração pra ele é uma coisa muito séria pra ele, ele morre de medo, não gosta de errar, não erra, tanto é que deu uma regredida né, passo de neném que cai é coisa normal, ele caiu.

E – E ele não tentou mais?

Fernanda – não tentou mais. Fui no [...] “na primeira escola”, com um ano e 10 meses, ele se adaptou a primeira semana, as pessoas “nossa que menino lindo”, mas depois de uma semana, quinze dias ninguém aguentava ele, ele ficava na cerquinha o tempo todo esperando eu ou minha mãe chegar. Morava eu, minha mãe e meu pai, grudado na gente o tempo todo, na minha mãe também grudado, aquela vovó, a gente viajava junto enfim. A gente tirou da “primeira escola” e tentamos o [...] “segunda escola” com 2 anos e meio, um caos total, eu lembro que a professora falava é desorganização da mãe, e eu comecei a perceber lá na “segunda escola” e que acontece em muitas escolas, não a gente aceita sim criança especial, a gente inclui sim {...interrompido pelo Daniel...}, aí na “segunda escola” ele não se adaptou de jeito nenhum, mas de jeito nenhum, ele tomou birra de colégio, birra. Eu lembro que a professora dele falava assim: “gente vamos ficar em silêncio, porque o Daniel não gosta de barulho, olha gente o Daniel não gosta” e aí as crianças: “O Daniel não gosta de barulho vou ficar em silêncio” e o Daniel simplesmente saia da sala e as

crianças todas saíam atrás dele, aí todo mundo ficava volta Daniel. E aí professora achou muito engraçado uma vez, ela já estava de saco cheio disso, do Daniel sair e as crianças saírem, aí o Daniel saiu da sala e ela disse, “deixa o Daniel sair, ninguém vai sair não”, aí ele parou e olhou pra traz pra ver se estava sendo seguido, então já sendo aquela coisa.....ele tinha 2 anos, as crianças empurravam ele no balanço, ele era o reizinho, o balanço do Daniel. Enfim, ele tomou birra de colégio.

E – Na “segunda escola” ele ficou até o final do ano?

Fernanda – ficou um ano e meio.

E – 2 e 3 anos ele ficou na “segunda escola”.

Fernanda – 2 e 3 anos e meio, isso mesmo 2 e 3 anos e meio. Aí depois ele ficou 6 meses sem colégio, não queria nem ir pra brinquedoteca, ele tem um senso de direção muito grande, a gente de férias passava pela W 3 ele já chorava, que era o caminho da “segunda escola”. Eu coloquei na cabeça que criança precisa de escola, aí achei a [...] “terceira escola”, com 3 anos e meio ele foi pra “terceira escola”, ele ficou 2 anos nela.

E - Dos 3 aos 5 anos.

Fernanda – exatamente, aí lá na “terceira escola” foi muito bacana pra ele, muito bacana, ele começou a conhecer as letrinhas, enfim, ele adorava a escola, ele gostava da escola e os professores sempre fazendo o que ele queria, sempre fazendo o que Daniel queria, quando dava mais ou menos 5 horas ele já sabia o horário que minha mãe buscava ele e ele ficava na janela, ele desenvolveu bastante lá, e aí minha mãe faleceu, ele grudado na minha mãe, minha mãe faleceu, aí teve uma perda muito grande pra ele nessa época, e aí a gente explicando pros outros sobrinhos: “a vovó virou uma estrelinha, a vovó está com papai do céu” e como explicar pra esse baixinho aqui, eu até tentei falar alguma coisa, enfim. Até que um dia, a moça que trabalhava lá em casa me chamou e falou Fernanda, olha aqui,

Fernanda - ele pegou uma foto da minha mãe e colocou uma foto dele em cima da dela, gente, ele entendeu mais do que qualquer uma pessoa, aí teve essa perda, ele continuou lá na “terceira escola”, fizeram uma homenagem linda pra minha mãe lá na escola. Aí a escola começou com esse negócio de associação, tava muito bagunçada, demitindo professor e as crianças começaram a ficar nervosas, eu achei muito bagunçado e aí eu levei pra “quarta escola”, que é uma escola Antropozófica

no lago norte, pedagogia que trabalha com o desenvolvimento humano, {..interrompido pelo Daniel..} eles acham que criança de 1 a 7 anos não tem que pegar no lápis, nem nada, tem que brincar, desenvolver a criatividade, desenvolver o lado criativo da criança.

E – ele foi pra lá com quantos anos?

Fernanda – ia fazer 6, mais ou menos, com 5 e meio e ficou até 7 anos, não lembro bem. Aí no “quarta escola” ele estava se dando bem, a professora dava música, uma coisa muito legal que eles estavam trabalhando la nessa escola e a professora falou Fernanda, ele já está começando a entender, a escola é o seguinte, eles não mostram gravuras, eles trabalham muito a criatividade da criança, eles trabalham com contos de fada, aonde que existe o príncipe, a princesa e eles trabalham a emoção, amor, medo, e eles contam a história com o livro na mão, é a mesma história durante 1 mês, e não mostram a gravura e ela falou pra mim que o Daniel já estava começando a conseguir a fazer parte desse círculo de leitura e que ele já tinha expressão quando a bruxa chegava ou quando o dragão chegava, ele já fazia alguma expressão de felicidade, de medo, {...} o aniversário dele foi nessa escola, se você quiser eu tenho o vídeo, como era trabalho dentro da escola, uma escola muito legal que Waldorf fala muito isso, eu gosto muito de Waldorf por disso, que a escola é uma réplica da nossa casa, então as professoras fazem o pão, eles ajudam a professora a fazer o pão, eles fazem comida dentro da sala de aula, tem a verdura, tem a cozinha e tem a sala se aula em sí, não é brinquedo já pronto, é muita madeira, as bonecas não tem rosto, não tem olho, você coloca o olho que você quiser, eles trabalham muito com essa parte da criação da criança. E o Daniel amava essa escola, aí chegou no final do ano, ele ia fazer 7 anos, até os 6 anos era 2 professoras pras crianças e era só essa coisa de imaginação, de brincar e com 7 anos ia começar a alfabetização ia pegar no lápis, ia passar pra outra sala e era 1 professora só pra os alunos, e outra coisa que aconteceu nessa escola, o parquinho estava interditado e só Daniel brincava naquele parque, aí as crianças falavam “o parquinho do Daniel” e eu perguntei por que? e a professora disse: a gente deixa ele brincar porque ele não entende, então a gente deixa ele brincar no parquinho. Eu falei não, não quero isso não, se nenhuma criança pode brincar no parquinho Daniel não vai brincar no parquinho, porque o Daniel pode? Então, as coisas que acontece muito na escola, por mais que a gente diz que é inclusiva, não é inclusiva, gente vamos

fazer silêncio que o Daniel não gosta, ninguém pode brincar no parquinho, mas o Daniel pode, isso é uma forma de excluir, se tem regra é pra todos, isso acontece em todas as escolas, todas. Aí a professora falou que não tinha condição de continuar com o Daniel, elas gostariam muito de trabalhar com o Daniel, mas não tinham condição. E aí, eu falei meu Deus, aonde eu vou, aí fiquei sabendo da escola pública e ele ficou 6 meses sem escola e aí liguei na Secretaria aí colocaram ele no Lago Norte, foi um caos, o Lago Norte não era preparado, ele ficou só na sala de recurso, foi um caos, aí eu briguei, fui na corregedoria, briguei muito, aí colocaram ele numa escola na Asa Norte, aí lá foi ma-ra-vi-lho-so.

E - ele chegou na (asa sul)) no meio do ano?

Fernanda – em Abril, porque até então ele estava na escola pública, mas não ia pra escola porque não tinha ninguém pra atender, ficava na sala de recurso, aí foi quando ele foi pra (asa sul), nossa, as professoras davam puxão de orelha na mamãe, para de colocar esse menino no colo, esse menino tem que crescer, olha a pontualidade, faziam o Daniel fazer as coisas, eram rígidas, mesmo assim ele ficava muito irritado, aí você lembra, aquelas irritações, ele se batia.

E – era só em alguns momentos.

Fernanda – é, até hoje são em alguns momentos, a concentração dele é bem reduzida {...interrompida pelo Daniel...}

AS TERAPIAS.

Em uma época ele fazia Ecoterapia, Fonoaudiologia, Musicoterapia e Psicanálise {...interrompida pelo Daniel...} aí ele tem essas crises de vez em quando que a gente não sabe de onde vem, há é dor disso ou daquilo, e eu coloquei na minha cabeça que não, às vezes ele não quer ser contrariado, Daniel tem esse problema sério.

SEGUNDA PERDA

Aí meu pai teve um AVC, segunda perda grande pra ele, ele era muito ligado a meu pai, meu pai teve o AVC e sumiu da vida do Daniel, e o pai dele resolveu aparecer quando ele tinha 2 anos, ficou 1 ano e depois sumiu de novo, nunca mais apareceu. Então as pessoas aparecem na vida do Daniel e somem, então não sei essas perdas {...} os prazeres da vida dele é muito momentâneo, primeiro prazer que

a gente tem na vida é a alimentação, a fome dói, então essa segurança que você tem é a alimentação, ele sentiu dorzinha, ele mamava e não tinha o prazer de se sentir alimentado, e a psicóloga dele disse que o problema dele é muito emocional, problema sério emocional, e a fono também falou: acho que o problema do Daniel, eu tava conversando com a Psicanalista, é um problema sério emocional e passou essas características de autismo pra ele. E eu autodiagnostiquei ele, bom se ele não é autista ele é o que? Ele tem estereotípias como outras crianças autistas, ele não se socializa como outras crianças autista.

A ROTINA.

E – e com relação à rotina, ele tem alguma reação quando é mudada a rotina dele ou ele não tem rotina.

Fernanda – não tem rotina, é como eu te falei, ele sempre teve que dançar conforme a música, mudou a rotina e não tem que falar pra ele assim, agora a gente vai fazer isso, agora isso, não, porque a vida dele é sempre uma surpresa, quantas vezes no meio do caminho, ele até tentou, quando ele era menor, eu lembro que a gente ia no carro e fazia o caminho do clube e se a gente virava pra casa de algum amigo ele dava escândalo, aí eu falava, não vamos pro clube Daniel, não é a hora, e aí de tanto ser assim agora ele não se preocupa mais não, e quantas vezes eu falo Daniel vamos pra escola e aparece alguma coisa em cima da hora e não vamos pra escola, fica chateado, fica, fica bravo, mas ele não tem essa coisa muito marcada que nem os outros autistas não, ele não, ele dança conforme a música. Tem gente que fala que foi muito legal, e eu interpreto assim, foi muito legal isso acontecer, por outro lado ele não é tão organizado como deveria ser, mas a gente nunca sabe né. Eu tirei ele de fono tirei ele de tudo {...} por causa do meu pai, aí foi naquela época {...} aí tirei da fono da ecoterapia.

E - Foi no ano que ele estava (asa sul) ou foi antes dele ir pra lá?

Fernanda – foi um pouquinho antes, aí ele ficou sem nada, só na escola especial.

A ESCOLA.

E - e a tua relação com a escola (asa sul), como era?

Fernanda – não, muito bacana, muito bacana, professoras, não tenho o que reclamar, a diretora todo mundo muito bacana, o único problema é que era muito longe, mas não tenho o que reclamar delas.

E – você tinha algum apoio da escola na parte emocional sua?

Fernanda – não, nenhuma

E - alguma orientação com relação à procura de uma terapia?

Fernanda – bem informal, uma vez ou outra, não era aquela coisa de vamos sentar Fernanda, vamos conversar, vamos saber o que está acontecendo, não.

E – e você, por sua conta você fez algum acompanhamento com Psicólogo?

Fernanda – tentei fazer, mas (dinheiro), então a escola em si não dá apoio, nenhum, não dá apoio aos pais, eu to com esse projeto exatamente pra isso, pros pais terem esse apoio, por que a família é mais doente que as crianças né, o emocional. Aí fui pra (asa norte) eu conheci a Maria (nome fictício da atual professora do Daniel) a Maria é fantástica, ela está conseguindo, não sei se você conseguiu ver o trabalho dela, não é tirando o valor das professoras da asa sul, por que, o trabalho pior, a base, ficou com as meninas da (asa sul), é fazendo a massa, aí a Maria colocou no bolo o fermento pra crescer, então, ele fica 50 min com a Maria sentado.

E - consegue ficar?

Fernanda – 50 min, você lembra como era antes

E – lembro

Fernanda – mas a Maria conseguiu, pulso firme, mas o trabalho tava sendo derrepente começado lá na (asa sul), porque {...} acho que essas duas escolas e essas três profissionais que trabalharam com o Daniel foram muito importantes pro Daniel, as três, porque quando a Maria ficou de atestado ninguém conseguiu segurar o Daniel, Daniel tripudiava em cima das professoras, se batia, gritava, ninguém conseguia ficar com Daniel, a Maria voltou, Daniel ta quietinho, mostrando as letras, fazendo as coisas, então a Maria está trabalhando de forma assim: “Maria - não quero alfabetizar o Daniel agora, eu quero primeiro que ele fique sentado, nem que seja olhando pra cima”.

Fernanda – começou assim, ele olhando pra cima assim, mas sentado, pelo menos ele conseguir ficar dentro do corpo dele num espaço bem limitado, aí depois ela começou a dar uma revista pra ele, ele ficava folheando a revista, aí depois ele começou a olhar as gravuras, depois ele começou a rasgar o papel, ela deixava, deixava, então foi meio que uma preparação, ela disse que alfabetização {...} mesmo porque eu acho que o Daniel é alfabetizado, Daniel conhece as letras, se você mostrar, quando ele quer né, você mostra cadê o “A” ele mostra, cadê o “N”, ele mostra, cadê os números, ele conhece, o problema é ele se interessar em olhar e ver, porque dá {...} então ele tem que parar né, e ela esta trabalhando a coordenação motora dele com a tesoura, então ta começando uma coisa de formiguinha, eu não sou aquela mãe ansiosa né, que tem muita mãe também que fala assim: por que meu filho não ta lendo por quê? Fica em cima da professora, não, eu converso a gente troca figurinha eu e a Maria, mas quem é a profissional é ela, porque o Daniel comigo é uma coisa e com ela é outra, então eu acho que ta dando certo assim.

RETORNO A TERAPIA.

Aí eu consegui no [...] “numa Universidade”, um atendimento pra ele, um atendimento terapêutico, ele esta sendo atendido pelos [...] “profissionais da Universidade”, ele tem um problema sério de cacofagia (ele pega coco, espalha coco, ele come terra, ele joga terra pro alto) então o Daniel ele espalha, ele não consegue se juntar, então quando ele esta nervoso ele espalha e pra ele juntar depois é muito difícil, ele não se dá conta sozinho, então tudo pra ele é espalhar e pra juntar, colocar de novo na forma é difícil, e ele expressa isso do jeito expansivo dele e né {...} e aí o [...] “profissional que o atende” falou assim: Fernanda, e a gente conversando, a gente achou uma coisa bem diferente de autismo, então o oposto do autismo, o autista ele gosta de ficar só né, o Daniel se desorganiza se fica só, é o contrário, o Daniel é o contrário do autismo, ele quer ficar do lado de alguém o tempo todo, se você deixa ele sozinho, se você não der atenção pra ele, ele ta aprontando, é como se ele não conseguisse ficar dentro dele sozinho, as vezes é o contrario, autista se desorganiza quando chega pessoas perto, o Daniel não, ele precisa estar em contato com uma pessoa, então essa relação simbiótica dele é muito forte, ele só se sente seguro, se sente organizado se ele ta grudado, ta perto de você ta fazendo né senão ele ta aprontando. Ele falou que nunca tinha visto isso, que ele vai conversar e vai ver como a gente vai trabalhar, a forma de trabalhar já é essa, tentando separar ele,

mostrar que ele é ele e eu sou eu, {...interrompido pelo Daniel...} ele vai ter um atendimento terapêutico também, eu falo que é muito fácil tratar uma criança dentro do consultório, no consultório ela pode fazer tudo e não tem nada que desagrada, que ela não possa fazer, e na sociedade, quero ver no dia a dia, é jogar areia nas pessoas, é jogar água nas pessoas, é fazer cocô onde que não pode não né, trabalhar com essas atitudes indesejadas, ele não vai mostrar no consultório, vai mostrar no dia a dia então, que ele ta fazendo, ele tem uma turma de AT (atendimento terapêutico) que é trabalhar com ele na sociedade, então vai começar trabalhando ele aqui em casa, trabalhando com a família também, que eu acho muito legal, comigo também, como a gente vai lidar nessas situações, aí depois levar ele pro clube, pro shopping, pra preparar né, por que é muita coisa que ele faz que é pra chamar minha atenção também, ué, o que aconteceu antes, que eu quero minha mãe só pra mim, e eu não posso ta conversando, to conversando e ele esta aqui, querendo atenção, ou fazendo alguma coisa lá que vai me tirar daqui pra eu ir lá ficar com ele.

E – e como você ficou sabendo desse serviço, da Universidade?

Fernanda - {...interrompido pelo Daniel..} foi assim, eu tava indo pesquisar sobre o autismo, nessa Universidade, eu Fernanda, queria pesquisar sobre autismo, eu falei eu quero, se a Universidade tem um departamento de pesquisa sobre autismo que eu sou mãe, e queria pesquisar essa parte Fisiológica porque eu acredito que não é só Psíquico e também não é só Neurológica, tem uma parte muito metabólica e fisiológica também, to falando no caso do Daniel, cada criança é uma criança, porque como é uma síndrome, a turma, a é só Psíquico, não é, ele tem intolerância a lactose, ele vive com alergia, que ele se coça, ele é respirador bucal, e a gente sabe que o respirador bucal tem déficit de atenção, {...} depois a Psiquiatra, Dra. Aparecida, foi aí que ela deu o diagnóstico dele de autista falou que o déficit de atenção dele é muito maior que o autismo, então ele tem uma coisa muito seria de déficit de atenção com hiperatividade e eu tenho isso, {...interrompido pelo Daniel..} ta vendo o que é?, então fica aqui com a mamãe. A Dra. Aparecida falou que eu tenho déficit de atenção muito forte e é hereditário né, e o dele extrapolou e ainda tem a questão do autismo, na verdade eu acho que ele é muito mais, é lógico que tem o autismo, eu não descarto, mas o problema maior dele, se ele não tivesse tanto problema de concentração, tem autista que se concentra nas coisas ele que gosta,

Daniel não, Daniel não se concentra em nada, Daniel, tanto é que as brincadeiras dele, as estereotipia dele não é de colocar uma coisinha aqui ou ali, as estereotipias dele é muito expansiva, é jogar, ele não esta prestando atenção em nada, ele ta simplesmente fazendo, e o autista não, que é aquela coisa de pegar de colocar na frente, empilha, isso daí é por causa do déficit de atenção dele, ele não vai nem no banheiro, não espera nem pra fazer cocô, então é uma coisa muito forte no Daniel. Ele foi numa Psicopedagoga que ela falou:

Psicopedagoga - Fernanda vamos tentar tirar todas as coisas que incomodam, que atrapalham ele, fisiológicas, vamos tentar melhorar, e o que sobrar é o autismo.

Fernanda - aí a gente começou a pesquisar, {...}. A maioria dos respiradores bucal tem déficit de atenção, este é, ele não mastiga, língua pra fora, ele fica hipotônico, articulação pra falar muda, ele cansa, ele vai cansar, a gente não cansa por que desde pequenininho né, {...} a língua atrapalha, verme, que ele come tudo, verme ele também dá falta de memória, então tem muita coisa fisiológica também, aí eu falei, gente eu vou fazer essas pesquisas la na Universidade, aí falaram que ia ter inscrição pra uma clínica da cidade tal dia, que é um lugar que tem pesquisa e acho que os pais podem pesquisar também, aí fui lá nessa clínica e inscrevi ele e ligaram chamaram ele, e agora ele ta fazendo atendimento, foi no final do ano passado ele foi chamado, ele está fazendo e ta se dando muito bem. E agora o [...] “profissional da Universidade” vai conseguir esse AT pra ele.

E - qual a freqüência desses atendimentos na Universidade?

Fernanda – agora ele não ta indo mais na Universidade não, ele ta indo no consultório do [...] “profissional responsável pelo atendimento” no Lago Norte, é 40 min de atendimento e uma vez na semana, agora ele vai ter atendimento com [...] uma vez por semana e com o AT que é uma vez na semana, então vai ser duas vezes na semana e ano que vem o [...] se formando ele vai passar pra duas vezes por semana. Ele falou que vai conversar com a mãe dele pra ver como vai ser a abordagem, por que ele falou que dos autistas que ele conhece o Daniel é o melhor de trabalhar, porque o Daniel é o que mais olha no olho, interage, que imita, que responde, mas que esse problema comportamental do Daniel é muito sério, essa falta de limites é muito complicada, ele nunca teve nenhuma criança, ele não conhece nenhuma criança com essas manias de terra, de barro, de espalhar as coisas enfim,

é muito forte, e é por isso que ele vai começar a trabalhar com o AT. E a escola, eu to gostando da escola, da (asa norte), é ótima e tudo mas não é igual a (asa sul), a professora em sí é muito bacana, mas a escola é mais complicada, muito mais complicada. O ano que vem eu to pensando, vou deixar ele na escola pública e to tentando colocar ele na escola particular também.

E - ele ano que vem vai continuar na (asa norte)?

Fernanda - vai, e vai pra uma escola particular também e vai continuar com as terapias.

RELACIONAMENTO ESCOLA/MÃE.

E – e como era a relação dessas escolas com você?

Fernanda – a escola é muito omissa, essa também é, as escolas são muito omissas, elas não trabalham com a família.

E – e a equipe de apoio que visita as escolas, tem uma equipe de apoio a aprendizagem que visita as escolas, algumas delas tem Psicopedagoga, Pedagoga e Psicóloga?

Fernanda – nunca fiquei sabendo disso, eu fiquei soube que teve uma pessoa lá que foi na casa, acho que veio do Pará e descobriu que uma criança lá era alfabetizada, mas a Maria estava de atestado e eu não tava levando o Daniel, mas eu nunca tive esse apoio não.

E – o que você esperava ou espera da escola em relação a esse apoio, como seria pra você esse apoio?

Fernanda –eu acho que a gente não espera mais nada, a gente ta tão calejada, pra você ter uma idéia, depois de uma denuncia que a gente fez ao Conselho Tutelar, eles não tinham direito a Escola Parque que as outras crianças tem, aí eu lembro que eu tava no Conselho Tutelar veio uma repórter, eu juntei o pessoal e a gente falou e aí a gente conseguiu.

E – eles não frequentavam e Escola Parque?

Fernanda – não, não frequentavam, então se eles não frequentavam nem a Escola Parque, imagina apoio, o ideal que qualquer pai queria era o seguinte, é ter uma Psicóloga, eu acho o seguinte, do mesmo jeito que o filho das pessoas tem

direito a educação física nossos filhos também, a educação física deles é diferente, o aprendizado deles é diferente, vamos dar pra essas crianças especiais o que elas precisam, vamos colocar uma Fonoaudiologia lá, aí no lugar do futebol vamos colocar uma Fono, eu não vou colocar nunca um autista pra jogar em equipe, vamos trabalhar com ele primeiro, vamos colocar uma Psicóloga pra trabalhar com ele em equipe.

E – mas isso aí já é uma questão de Secretaria de Educação, isso está além da escola, porque a escola não dispõe desses profissionais atuando dentro dela.

Fernanda – não, mas o que a escola pode fazer é o seguinte, quando elas querem, a gente paga a Associação de pais e mestres (APM), então porque não pegar um estagiário e colocar.

E – eu to fazendo um trabalho na Vila Planalto onde a escola está recebendo muito bem os alunos da Universidade e a diretora disse que pro ano vem ela vai buscar mais parcerias com a Universidade, pra trazer a Universidade pra dentro da escola, com oficinas e projetos. Só que isso, Fernanda, é uma coisa que a escola tem que abrir as portas pra nós.

Fernanda - é isso que eu falo, como a escola pode facilitar, é ter boa vontade em fazer, é ter compromisso, a porque ta além, nada é além, então vamos fazer, como a gente pode conseguir um direito pros nossos filhos tem que estar acontecendo alguma coisa, então olha, os meninos pagam APM, as crianças estão tendo ensino integral, ta tudo direitinho, ta, então vamos pagar uma Fono estagiária, a escola vai {...} vamos trazer pra esses meninos, {...} daqui a dois ou três anos ta vendo que ta dando certo então a escola e os próprios pais podem fazer um projeto de lei na Secretaria e falar assim, não agora tem que ter uma Fono, vai ter que começar, e não é muito difícil não, é abrir as portas é aceitar, vamos fazer uma salinha, a não tenho dinheiro pra isso, gente fazer uma sala não é caro não, vamos fazer doação, uma rifa, vamos fazer alguma coisa, se mobilizar, estar dispostas, elas não estão dispostas, não estão dispostas pra receber aluno especial, os professores sim a escola não.

E – mas porque os professores sim e a escola não?

Fernanda – porque eu acho que os professores estão ali, eles trabalham eles estão ali, agora a motivação da escola, não é só o professor, tem que ser uma coisa

da diretoria, dentro da sala de aula eles se desdobram, mas do mesmo que a escola tem uma hierarquia: Secretaria de Educação, Regional e Escola, dentro da escola também tem: Diretoria, Coordenação e Professor, então não adianta ele falar vou fazer isso ou aquilo, tem que vir de lá.

RELAÇÃO COM A PROFESSORA.

E – e a professora do Daniel nesse ano, você encontra nela essa vontade de querer fazer, disposição?

Fernanda – encontro, sim encontro, Maria é uma pessoa muito solícita.

E – você uma vez falou pra mim que encontrou na atual professora do Daniel muito apoio e ajuda emocional.

Fernanda – muita, muita, através de conversas informais, ela adotou o Daniel e não dá mole pra ele não, não dá mesmo.

E - ela te passa orientações a como agir com ele em casa?

Fernanda – não, a gente troca figurinhas, ela fala: Fernanda, com Daniel tem que ser assim. O gostoso dessa professora, da Maria, é que ela não é sabe tudo não, e nem eu sou sabe tudo não. Quem não conhece ela acha ela muito seca, mas ela é uma pessoa maravilhosa, ela fala: nem esquenta com isso não, vamos fazer desse jeito. O Daniel não come o lanche da escola e quando chega ao meio dia ele morre de fome e aí ela vai lá na cozinha e pega comida do integral e dá pra ele, a diretora briga e ela fala que ele paga a APM e não come lanche e ele vai comer sim a comida, ela peita, ela briga e vai atrás, ela é uma pessoa muito legal.

E - você está satisfeita na (asa norte)?

Fernanda - sim, muito, com a professora, com a professora, em termos de organização a (asa sul) era melhor, as professoras da (asa sul) também eram muito bacanas, a Maria, que a Maria eu tive mais contato, acho que é uma questão de identidade, do que com as professoras da Asa Sul, mas em termos de profissionalismo as três são iguais, o Daniel adorava a [...] “professora”, acho que ela era mais rígida do que a [...] “professora”, o Daniel pede limites e a Maria é bem assim. Ele gosta de comer papel molhado e quando ela sai da sala ela fala Daniel vou deixar a revista ali no canto e você não vai pegar, e quando ela vira as costas ele vai lá e pega a revista e quando ela volta ele joga de longe a revista de volta. Ela diz

que Daniel é esperto demais, ele sabe tudo, então a questão do Daniel é comportamental, e eu falo é ele é sem educação né, a mãe não conseguiu dar educação pra ele. Tem que dar limites pro Daniel, ele é uma criança teimosa, eu percebi que todo mundo bota a culpa de tudo no tal do autismo, poxa, existe uma criança, personalidade de criança, características de criança, o Daniel é muito parecido comigo, eu lembro que minha mãe falava que eu era teimosa demais, você é persistente e o Daniel é igual, lembro que minha vizinha dizia que eu fui domada e não educada, igualzinho, então não é só o autismo não, a gente tem que ver outras questões, acho que é uma questão toda familiar e as vezes a gente colocar a culpa em uma coisa só, as vezes o autismo é tão pouco, não to dizendo que ele não é autista, não, ele é autista, mas até quanto ele é, até quanto outras coisas vão atrapalhar a gente melhorar o autismo do Daniel. É uma síndrome, tem todas as questões físicas, fisiológicas, questões de personalidade dele, da mãe, como que aborda, eu não consigo nem educar cachorro, e imagina uma criança, eu era mimada, ele foi mimado. E aí a escola acaba alimentando algumas características particulares da criança, elas trabalham com o autismo, mas alimentam algumas características particulares que acabam atrapalhando o desenvolvimento do trabalho com o autismo, a não ele não entende e acaba cedendo, mas é um menino que é filho único, o pai dá tudo porque ele é diferente, então você tá trabalhando cada vez mais você pode tudo, tem que por limites, e limites tem que ser dado igual a uma criança neurotípica, a ele não entende, mas uma hora vai entender. Acho que as escolas de classe especial é mais fácil pra isso do que a inclusiva, então acho que todas as escolas, tanto pública como particular, deveriam ter um trabalho de inclusão inversa, seria o ideal, é mais fácil trabalhar com quatro autistas do que com um autista e dez crianças normais com uma professora só. Então vamos preparar {...} não você não vai sair pronto e acabou, agora uma professora com um aluno autista e mais dez crianças vai deixar sair mesmo, eles são persistentes. A diretora da escola pode se movimentar, ir na Regional e movimentar, tá acontecendo isso, vamos fazer isso, mas não, quem trabalha com educação não é fácil não, vamos investir mesmo.

E – e com relação a reuniões, elas são freqüentes?

Fernanda - não, só as do bimestre, agora a Orientadora tá querendo uma reunião comigo e com a professora do Daniel.

E – quem, a Orientadora da (asa norte)?

Fernanda – é, [...], ela parece ser muito bacana, mas lá a direção é muito desorganizada, ela esta tentando marcar uma reunião pra falar do Daniel, eu sei as coisas do Daniel pela Maria, eu ligo pra ela e ela me fala.

E – Obrigada Fernanda por sua entrevista.

ANEXOS

ANEXO 1.

Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais – DSM IV.

Os mais atuais critérios de diagnóstico da DSM-IV até o momento, que ilustram as características do indivíduo autista, são:

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Importante: As informações a seguir servem apenas como referência. Um diagnóstico exato é o primeiro passo importante em qualquer situação; tal diagnóstico pode ser feito apenas por um profissional qualificado que esteja a par da história do indivíduo.

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2), e (3), com pelo menos dois de (1), e um de cada de (2) e (3).

1. Marcante lesão na interação social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes itens: destacada diminuição no uso de comportamentos não-verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social.

a. dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento.

b. falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse.

c. ausência de reciprocidade social ou emocional.

2. Marcante lesão na comunicação, manifestada por pelo menos um dos seguintes itens:

a. atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas.

b. em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas.

c. ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento.

3. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:

a. obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco.

b. fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos.

c. hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos.

d. obsessão por partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade:

a. interação social.

b. linguagem usada na comunicação social.

c. ação simbólica ou imaginária.

ANEXO 2

Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Segundo o CID-10, é classificado como F84-0, como "Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em garotos do que em meninas."

Pelo menos 8 dos 16 itens especificados devem ser satisfeitos.

a) Lesão marcante na interação social recíproca, manifestada por pelo menos três dos próximos cinco itens:

1 - dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social.

2 - dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo.

3 - raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade.

4 - ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas.

5 - falta de reciprocidade social e emocional.

b) Marcante lesão na comunicação:

1 - ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes.

2 - diminuição de ações imaginativas e de imitação social.

3 - pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos.

4 - pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais.

5 - ausência de resposta emocional a ações verbais e não-verbais de outras pessoas.

6 - pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para refletir a modulação comunicativa.

7 - ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

c) Padrões restritos, repetitivos e estereotipado de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos próximos seis itens:

1. obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse;

2. apego específico a objetos incomuns.

3. fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos.

4. hábitos motores estereotipados e repetitivos.

5. obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação.

6. ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

d) Anormalidades de desenvolvimento devem ter sido notadas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.