



129000052



FE

TCC/UNICAMP F278a

REGINA CARVALHO CALVO DE FAVERI

**AUTISMO E EDUCAÇÃO:  
ESTUDO DE CASOS DE JOVENS AUTISTAS E  
SUA INTEGRAÇÃO EM CONTEXTOS  
DIFERENCIADOS**

- CAMPINAS, SP -

1997

M  
F278a  
455/FE

UNICAMP - BIBLIOTECA

REGINA CARVALHO CALVO DE FAVERI

**AUTISMO E EDUCAÇÃO:  
ESTUDO DE CASOS DE JOVENS AUTISTAS E  
SUA INTEGRAÇÃO EM CONTEXTOS  
DIFERENCIADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial para o  
curso de Pedagogia com habilitação em  
Administração Escolar da Faculdade de  
Educação, UNICAMP, sob orientação da  
Profa. Dra. Maria Teresa Penteado  
Cartolano

- CAMPINAS, SP -

1997

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	F278a
V.....	
TOM:	052
PROJ:	124/2003
C.....	D: X
PRE:	11,00
DATA:	29/10/06
Nº CPD:	32 e 31 0663

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F278a

Faveri, Regina Carvalho Calvo de  
Autismo e Educação: estudo de casos de jovens autistas  
e sua integração em contextos diferenciados / Regina  
Carvalho Calvo de Faveri. - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador : Maria Teresa Penteado Cartolano.  
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual  
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação Especial. 2. Autismo. 3. Trabalho  
pedagógico. 4. Integração Social. 5. Psicologia Educacional. I.  
Cartolano, Maria Teresa Penteado. II. Universidade Estadual  
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

**Dedicatória:**

Dedico esta monografia aos meus familiares e à minha orientadora, que tanto me auxiliaram nos momentos de dúvidas e ansiedade.

Espero continuar contribuindo de alguma forma para a educação de autistas, o que certamente merece todo o meu esforço e de outras pessoas que apreciam o trabalho com estas crianças.

**Agradecimentos:**

Agradeço aos pais das crianças que foram referência para o meu trabalho, pela sua compreensão e dedicação.

Agradeço também a todos os profissionais que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização desta pesquisa e em especial à Academia Nado Livre pelos incansáveis esforços com seus alunos autistas.

“Que os nossos esforços  
Desafiem as impossibilidades.  
Lembrai-vos de que  
As grandes proezas  
Foram sempre conquistas  
Daquilo que parecia impossível.”

*Charles Chaplin*

## Sumário

Apresentação .....	pág. 04
Introdução .....	pág.05
Justificativa do Tema .....	pág. 07
Justificativa da Metodologia .....	pág.09
I - Considerações Acerca do Autismo .....	pág.12
II - O Autista e o Ambiente Familiar .....	pág.19
III - Os Direitos do Autista .....	pág.22
1- Aspectos Educacionais .....	pág.24
IV - Descrição e Análise dos Dados .....	pág.28
1) Caso M. ....	pág. 28
2) Caso G. ....	pág. 36
V - Considerações Finais .....	pág.53
VI - Referências Bibliográficas .....	pág.62
VII - Anexos .....	pág.65

## **Apresentação**

Este trabalho é o resultado de um estudo de casos de educação de crianças autistas, inseridas em dois contextos diferentes: — o de uma sala de aula regular (rede oficial de ensino) e o de uma família.

Para a sua realização foi necessária a observação direta em sala de aula, em atividades de acompanhamento individual, na família e em uma academia de natação freqüentada por estas crianças.

Leituras constantes possibilitaram-me uma discussão teórica acerca das situações observadas, ou seja, a análise dos dados foi feita a partir de autores que também realizaram estudos sobre a síndrome do autismo.

As observações foram feitas semanalmente durante o período de um ano, e registradas através de diários de campo, fotografias e filmagens.

As crianças foram observadas em contextos diferentes e em algumas atividades como artística, esportiva e musical, que foram desenvolvidas e contribuíram significativamente para a redução de alguns sinais. Foram ainda observados aspectos muito importantes no processo educativo, como a interação dos alunos entre si, a relação professor/aluno, a relação aluno/recursos pedagógicos ou materiais, a relação familiar, etc.

No decorrer desta pesquisa foi também possível a observação e o levantamento de dados sobre casos semelhantes e, a partir deles, uma análise comparativa das situações.

## Introdução

Este trabalho é uma pequena contribuição de uma educadora ao estudo do Autismo. Nele procurei fazer uma análise, ainda que limitada, acerca das ações comunicativas dos sujeitos autistas por mim observados. Trata-se ainda de um primeiro estudo e como tal, marcado por determinantes conjunturais e individuais da pesquisadora.

A complexidade e subjetividade de cada um dos casos não me permitiria tirar conclusões precipitadas desse estudo. Nos dois casos em questão há presença de sintomas do autismo, muito embora em graus bastante distintos.

Pretendo, através do relato das minhas observações e do referencial teórico estudado, mostrar as peculiaridades de cada caso, principalmente as possibilidades e diversificadas formas de interação com os sujeitos autistas.

Acredito que a Educação tem muito a contribuir para o desenvolvimento de indivíduos autistas, desde que valorize aquilo que normalmente é desconsiderado, ou seja, as suas reais possibilidades de acesso ao mundo da linguagem em suas diversas expressões.

Procurei, no processo de elaboração desse trabalho, compreender os sujeitos considerando, acima de tudo, as suas capacidades e habilidades e não somente as suas dificuldades.

Segundo Sacks ( 1985 ), pode-se notar grande distância entre a visão humana e a visão neurológica do sujeito. Ele relata em sua experiência com Rebecca ( sua paciente ) o choque sofrido ao conhecê-la ( ou desconhecê-la ) fora da clínica. Para ele que sempre a via como uma pessoa desajeitada, tímida, perturbada, etc., o fato de vê-la numa praça sentada calmamente, com uma postura diferenciada, admirando a paisagem, fê-lo perceber o seu lado humano, a sua serenidade e semelhança com outras jovens por ele admiradas.

Para Sacks, nesse momento, suas duas visões de Rebecca encontraram-se permitindo que ele visse, com muita clareza, as "suas capacidades positivas, suas habilidades para perceber o mundo real, o mundo

da natureza, e, talvez, da imaginação — como um todo poético, inteligível e coerente: sua capacidade para ver, pensar e ( quando podia ) viver isso; não me sugeriram nada de seu mundo interior, que evidentemente era composto e coeso, e embora abordado como nada mais que um conjunto de problemas ou tarefas”. ( Sacks, 1985: p. 171 )

Concordo com o autor em que, muitas vezes, esse lado humano é esquecido e que a condição patológica do sujeito é sobreposta a ele. Pude vivenciar, no estudo destes dois casos, situações em que apenas palavras ou gestos quase imperceptíveis puderam muito dizer e demonstrar da essência humana.

No início do trabalho considerei importante explicitar a justificativa do tema e de opção metodológica, para posteriormente realizar uma revisão conceitual acerca do autismo. Nessa revisão, explicitarei os principais sintomas, possíveis etiologias e associação com outras síndromes.

Posteriormente a isso, dediquei um capítulo ao ambiente familiar do autista e como a família pode e deve ajudá-lo para que ele se desenvolva, seja aceito e integrado à sociedade.

Num outro capítulo explicitarei os direitos dos autistas. Depois citei as atividades educacionais desenvolvidas junto aos dois sujeitos em situações observadas em contextos distintos e alguns resultados obtidos.

No final, explicitarei algumas considerações que requerem um processo mais aprofundado de investigação: não são, pois, respostas definitivas, e muito menos completas, mas a viabilidade histórica das histórias descritas e pensadas criticamente.

## 1. Justificativa do Tema

Desde que iniciei o meu curso de graduação tenho um interesse enorme pela educação de crianças deficientes e por isso sempre realizei observações em instituições especializadas ou classes especiais. Com isso, minha curiosidade foi aumentando e o contato com uma bibliografia referente a este tema foi também acentuando o meu desejo de trabalhar com essa clientela.

Tive contato com crianças com Síndrome de Down, com paralisia cerebral, com microcefalia, hidrocefalia, etc., mas nenhum quadro me despertou tanto o interesse quanto o do autismo.

Não sei se seria capaz de explicitar o porquê desse interesse crescente, mas penso que seria o fato de se tratar de uma síndrome que apresenta uma especificidade marcante que é o isolamento gradativo do indivíduo.

Como disse anteriormente, tive a oportunidade de me relacionar com crianças com diversas patologias mas que, ao contrário da criança autista, de alguma maneira tinham relações afetivas com as pessoas e solicitavam a presença dos seus semelhantes próximos; o autista quase sempre se mantém só, evita o contato com outrem e encontra uma dificuldade imensa de comunicação, seja a nível verbal ou gestual, ou mesmo a nível da escrita.

Bereohff (1994), defende a necessidade de implantação de classes para autistas junto à rede regular de ensino (para posterior transferência para a classe comum): penso a esse respeito, que esse mesmo caráter provisório deve ter a instituição especializada, pois acredito que a integração social do autista só terá algum êxito se ocorrer num contexto onde ele for minoria, mesmo porque, conforme lembram Silva e Melo (1988), dificilmente os autistas se relacionam entre si. Sobre isso falarei mais adiante.

A partir desses primeiros estudos, busquei informações junto à ADACAMP ( instituição de Campinas especializada em autismo) acerca da existência de autistas inseridos na rede oficial de ensino. Foi assim que entrei

em contato com a escola freqüentada por M., um garoto (hoje com sete anos) que cursava a pré-escola na rede municipal e tem diagnóstico de autismo, passando então a observá-lo em situações escolares e depois em outra não-escolar.

Após o meu engajamento nessa pesquisa, surgiu-me também a oportunidade de acompanhar um jovem de quinze anos ( com sintomas desta mesma síndrome ) em sua casa, como professora particular, atividade que considero ter enriquecido grandemente o meu trabalho. Este jovem não está, no momento, freqüentando nenhuma escola ou instituição e cursou até a 5.<sup>a</sup> série em escola regular.

Tenho acompanhado de perto o trabalho com M., tanto na escola ( agora 1.<sup>a</sup> série ) quanto na academia de natação. Tenho estado quase que diariamente com G e utilizado com ele um repertório bem variado de atividades procurando enfatizar aquelas pelas quais demonstra mais interesse.

O trabalho junto a estas crianças tem me trazido uma realização pessoal e profissional muito grande, na medida em que, através dele, posso observar através dele, o interesse e a alegria das crianças, de seus pais e de outros profissionais. Acredito que algumas daquelas atividades que venho acompanhando ou desenvolvendo junto a eles possam lhes proporcionar momentos de maior proximidade das pessoas que as cercam, de modo que, através delas ou com elas, possam expressar seus gostos e sentimentos.

## 2. Justificativa da Opção Metodológica

Baseada em minhas aspirações como educadora e na leitura de Ludke e André ( 1986 ) iniciei este trabalho com grande interesse e motivação principalmente porque ele exigiria o meu contato com jovens autistas e a minha inserção em contextos por eles vividos.

Antes de adentrar-me nestes contextos procurei uma bibliografia sobre o autismo com o propósito de obter um melhor esclarecimento acerca de suas principais características. Procurei especialmente autores que relatassem experiências feitas na área educacional e os conseqüentes resultados. Foi então que esbarrei com a grande dificuldade de localizar tais autores, visto que a maior parte da bibliografia encontrada foi da área médica.

Percebi desde o começo a escassez de estudos educacionais sobre a síndrome do autismo, o que intrigou-me profundamente.

A leitura prévia da bibliografia fez-me perceber o estreitamento existente entre a área médica e a educacional e a necessidade de acompanhamento de ambas ( e também de outras áreas: psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, etc. ) em se tratando de autistas.

Reily ( 1994 ), em seu estudo sobre deficientes com habilidades extraordinárias, afirma que há na literatura autores que utilizam termos descritivos: comportamento, atuação, produção ou habilidade do indivíduo e autores que tendem a rotulá-lo utilizando termos como: gênio, prodígio, "idiot savant", etc. Ela afirma que geralmente os rótulos são atribuídos principalmente pelos que possuem formação médica, enquanto aqueles que possuem formação educacional preferem enfatizar o que o indivíduo faz e não o que ele é.

Em função disso, penso que o conhecimento do educador em relação ao que o indivíduo é, ou seja, ao seu diagnóstico, é importante mas não é tudo.

O educador deve preocupar-se com o comportamento do indivíduo no seu meio social e aquilo que pode exteriorizar através dele, ainda

que não seja possível separar o que ele faz do que ele é, conforme sugeriu Reily ( 1994 ).

A meu ver essa separação não seria de fato possível e quando se deseja estudar o autismo faz-se inevitável um contato com uma bibliografia da área médica não a título de se rotular, mas sim de se conhecer melhor o sujeito e com isso ampliar os estudos pedagógicos.

Com isso, fixei os meus objetivos em: levantamento de mais dados bibliográficos, levantamento de dados específicos dos dois casos em questão e posterior análise desses dados.

Conforme apontam Ludke e André ( 1986 ), deve-se escolher o estudo de caso quando se deseja estudar algo considerado particular, único e singular, ainda que evidenciem-se certas semelhanças com outros casos, pois este tipo de estudo concebe cada caso como tendo um valor intrínseco. Desse modo, procurei delimitar o meu estudo selecionando os aspectos mais relevantes para uma melhor compreensão da situação estudada.

Segundo essas autoras, o estudo de caso parte do pressuposto que o leitor vá usar o conhecimento tácito — impressões, sensações, intuições — para fazer as generalizações atribuindo ao estudo novos significados. Outros leitores poderão realizar outro tipo de generalização na qual reconheçam-se bases comuns de diferentes estudos desenvolvidos em contextos também diferenciados, o que permite uma ampliação no reconhecimento do objeto estudado.

## 2.1 Procedimentos de Investigação

Para obter dados acerca das características dos dois casos utilizei-me da observação participante e de entrevistas com outros profissionais, com familiares e, na medida do possível, com os próprios sujeitos.

Essas entrevistas foram realizadas de uma maneira informal, num processo de interação onde foi relevada a troca de conhecimentos. Gilbert ( in: Omote, 1995 p.94 ) afirma que não há necessidade de um planejamento tão preciso, pois existe uma imprevisibilidade, quanto à situação, influenciando o andamento da entrevista e até possibilitando a troca de papéis por parte dos sujeitos, em alguns momentos.

Dessa maneira, obtive dados sobre o diagnóstico, tratamentos já utilizados, profissionais envolvidos, recursos didático-pedagógicos já empregados, relacionamento do autista com os familiares, etc. Todos os dados foram devidamente registrados para posterior análise. No final deste trabalho deixarei anexo um roteiro das indagações, elaborado previamente.

Além da observação direta e das entrevistas, utilizei-me ( conforme explicito na apresentação ) de diários de campo, filmagens e fotografias.

## I - Considerações Acerca do Autismo: Revisão Conceitual

O autismo é um distúrbio que evidencia-se já na tenra idade e afeta o desenvolvimento motor, cognitivo, intelectual e emocional da criança, sendo responsável por um comportamento estereotipado e uma interação prejudicada.

A criança com autismo parece viver num mundo próprio como se fosse indiferente aos estímulos afetivos, sensoriais, etc.

Contraditoriamente a isso, porém, ela poderá demonstrar angústia ou agressividade em função de mudanças contextuais ou espaciais, no seu modo cotidiano de viver, aparentemente sem relevância.

As principais características da síndrome são: o isolamento ou ausência de interação social; prejuízo da fala; estereotípias gestuais; falta de contato visual; hiperatividade ou passividade excessiva; apego a objetos estranhos; ausência de noção de perigo, entre outras. Esses sinais são variáveis em função de fatores contextuais ou de fatores biológicos ( existência de outras síndromes ) e, em função deles, que se fará um prognóstico específico.

Por volta dos anos 40, Kanner descreveu o autismo infantil como um dos desvios no comportamento infantil responsável pela inaptidão das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações diferenciadas, desde o início da vida. Os principais sintomas por ele apontados foram o isolamento afetivo e a presença de comportamentos repetitivos e rotineiros, a necessidade de imutabilidade, ou seja, a resistência às mudanças ( in: Leboyer, 1987 ).

Gauderer, em 1986, descreveu-o como uma inadequação do sujeito ao meio social ou uma doença crônica, no sentido de ser um mal sem cura e altamente incapacitante; identificou-o como um problema orgânico, neurológico, responsável por distúrbios no movimento, pela regressão da fala, pela interação deteriorada, etc.

Segundo Sacks ( 1995 ), o autismo já foi considerado um tipo de esquizofrenia da infância, mas fenomenologicamente é o oposto. O problema do esquizofrênico é sempre de "influência" externa: ele é passivo, manipulável

e não consegue ser ele mesmo. Já o autista sofre exatamente a ausência de influências, isto é, o absoluto isolamento. Além disso, os sintomas do autismo são bem mais precoces.

Guerreiro (Abordagem Neurocomportamental em Autismo, s.d.) retoma em seu estudo o conceito de Rapin (c.f. 1991) que define o autismo como uma síndrome constituída por algumas características comportamentais presentes na vida precoce e principalmente pelo déficit na interação social, na fala e no repertório de atividades ( o que faz com que o autista tenha movimentos estereotipados e repetitivos ).

Como se pode perceber, existem inúmeras caracterizações ou descrições acerca do autismo, o que indica que as abordagens do estudo de tal síndrome são diversas. Mas, o ponto convergente de todos esses estudos é o quadro de isolamento que acomete o indivíduo autista por toda a sua vida; devido a essa inaptidão para relacionar-se com o outro e com o mundo, como também devido ao profundo comprometimento da sua fala, há necessidade da educação trabalhar da forma mais abrangente possível, com vistas ao desenvolvimento de habilidades que representem formas de comunicação do autista com esse mundo exterior.

Szabo ( 1987 ) discute a importância de um caráter multidisciplinar na educação de autistas, confirmando a necessidade de se desenvolver neles alguma forma de expressão ou comunicação. Esse deve ser o principal objetivo do educador comprometido com essa clientela, e sobre isso falarei mais adiante.

Ao longo do tempo, inúmeras hipóteses surgiram em relação às etiologias do autismo, a começar por Kanner ( in: Leboyer, 1987 ). A partir de suas descrições, atribuiu-se o autismo a fatores contextuais, como a relação afetiva inadequada, oriunda de uma baixa afetividade com a mãe. O autor citado afirmou ter encontrado crianças autistas em lares onde os pais eram frios, do ponto de vista das relações afetivas.

Porém, se por um lado isso nunca foi confirmado, por outro, esse autor nunca negou a possibilidade de outras hipóteses como a existência de um fator biológico determinante que, de alguma maneira, pudesse desencadear um comportamento anormal precoce.

Mais tarde, novas pesquisas foram feitas e atualmente o autismo é descrito como uma síndrome de múltiplas etiologias. Algumas destas seriam a esclerose tuberosa, a anormalidade do cromossomo X frágil, a rubéola congênita, além de várias doenças metabólicas, conforme aponta Guerreiro ( 1995 ). Segundo ela, já se tem uma comprovação quanto às alterações neurológicas em autistas, ao nível do tronco cerebral e cerebelo que são as áreas do cérebro responsáveis pela atenção e concentração; mas não se sabe o que poderia tê-las originado.

Schwartzman ( 1994 ) afirma existir uma grande incidência de complicações pré, peri ou neonatais em nascimentos de crianças que posteriormente foram diagnosticadas como autistas. Alguns desses fatores citados por ele são a presença de hemorragias pré-natais, baixo peso ao nascimento, baixo índice de Apgar, atraso no início da respiração, convulsões neonatais, uso de medicamentos durante a gravidez, dificuldade ou atraso no parto, entre outros.

Os aspectos genéticos e cromossômicos também foram averiguados para que se pudesse detectar uma causa biológica. Todavia, nenhuma hipótese explica os achados clínicos e epidemiológicos. Schwartzman ( 1994 ) e Assumpção Jr. ( c.f. 1991 ) concordam que há necessidade de se entender cada quadro de autismo de maneira individual, pela inconstância dos dados.

Além disso, tanto Leboyer ( 1987 ), quanto Schwartzman ( 1994 ) reportam-se para o fato de o autismo apresentar diferentes graus, em função da sua associação com outras síndromes, com a deficiência mental, com a paralisia cerebral, epilepsia, etc.

Muitos autores descrevem o autismo como uma síndrome incapacitante, o que no meu entendimento seria como dizer que o autista está inapto ou é incapaz de realizar atividades que as pessoas, consideradas normais, realizam.

O próprio Schwartzman ( 1991 ) descreveu primeiramente o autismo como um distúrbio global do desenvolvimento e sugeriu que 2/3 dos autistas tinham um quadro incapacitante. Mais tarde, no entanto, ele o

descreveu comportamentalmente, sugerindo que apenas uma pequena parte dos autistas tem sintomas incapacitantes.

No geral, existe uma concordância entre os autores no que concerne à possibilidade de um autista desenvolver-se tanto cognitivamente, social ou emocionalmente; eles acreditam que quanto mais aspectos da sintomatologia estiverem presentes, mais difícil ocorrerá o referido desenvolvimento. Há casos, porém, em que os sintomas são bem menos severos e por isso consegue-se ter uma vida social relativamente independente.

Leboyer ( 1987 ) afirma que os sintomas do autismo são mais enfatizados na infância e que estudos longitudinais ( como aqueles realizados por Kanner ) demonstraram que na fase adulta esses sinais eram atenuados, embora ainda estivessem presentes os distúrbios cognitivos e os comportamentos ditos “estranhos”.

Kovács ( c.f. 1991 ), igualmente a Leboyer ( 1987 ), considerou que o prognóstico será tanto melhor, quanto mais alto for o nível intelectual e a capacidade de comunicação; da mesma forma, quanto à ausência de outros problemas neurológicos, fatores contextuais ou “problemas” no relacionamento familiar, etc.

Conforme apontam os autores citados, há necessidade do autista receber tratamento médico e acompanhamento educativo. Os médicos buscam explicações para as causas do autismo e procuram possíveis tratamentos; para isso realizam exames e um levantamento de dados sobre a síndrome. Em alguns casos o uso de medicamentos ( anti-convulsivos, calmantes, etc. ) faz-se necessário, conforme afirma Rosenberg ( c.f. 1991 ), devido à extrema ansiedade e hiperatividade.

Além do tratamento médico, é imprescindível o tratamento educativo. Szabo explicita em seu livro a importância do tratamento médico do autista e do acompanhamento da família: “Um fator determinante para o progresso do autista é o tratamento que deve ser especializado e constante. Orientado por pessoas treinadas, neuropsiquiatras, psicólogos, logopedistas e professores especializados. Exige paciência, dedicação, muito trabalho e amor. E como é um tratamento, como já dissemos, especializado, é também

oneroso e inacessível para muitos. Mas é relevante enfatizar mais uma vez que a maior ajuda que os pais podem prestar ao autista é aceitá-lo como é, dispensando-lhe todo amor e carinho.” ( Szabo, 1987, p. 49 ).

Concordo com a autora quando ela se refere à necessidade de tratamentos<sup>1</sup> em áreas distintas, inclusive na educacional, pois creio que isso pode levar o autista a vivenciar oportunidades e experiências que lhe permitam estar feliz e ter uma melhor qualidade de vida. Tenho acompanhado, incansavelmente, os casos de M. e de G.<sup>2</sup> e interferido pedagogicamente no processo de sua educação; embora sejam apenas dois casos e não possa, a partir deles, fazer generalizações, pude constatar, através dessas experiências, que a pedagogia pode e deve contribuir significativamente para a educação de autistas.

Caixeta ( 1995 ) ousou afirmar que o trabalho pedagógico-educativo em escolas regulares tem melhores resultados do que o tratamento realizado em clínicas psicológicas e baseado em algumas experiências. Ele afirma que para que o trabalho pedagógico tenha resultados positivos seria primordial que os pais e familiares estejam conscientes e, inclusive, participem desse processo.<sup>3</sup> Os pais conhecem as peculiaridades da história de vida de seu filho e o contexto, familiar e social no qual vive, enquanto que os profissionais têm o conhecimento de crianças com o mesmo distúrbio a partir de um embasamento teórico e científico.

No caso de M, por exemplo, a família demonstra grande conhecimento no que se refere ao seu comportamento e atitudes. Porém, desconhece o conceito de autismo, seus sintomas e, por vezes, descreve um comportamento específico de M enquanto autista, como uma “birra”. Por isso, penso que a troca de informações entre a família e os profissionais seja fundamental para que se possa desenvolver um trabalho pedagógico consciente, no qual os agentes discutam os objetivos e os resultados obtidos.

O autor supracitado afirma ainda que nem sempre é adequado partir do “desejo” do aluno quando se trata de um autista. Muitas vezes é

---

<sup>1</sup> Esse termo é freqüentemente utilizado na literatura. Porém, estou utilizando-o no sentido de acompanhamento educativo ou pedagógico coadjuvante ao tratamento médico que pode incluir o uso de medicamentos

<sup>2</sup> Daqui para a frente, os chamarei de caso M. e caso G.

<sup>3</sup> Resultados positivos: no que concerne à redução de comportamentos estereotipados ( medos, cóleras, agressão, etc. ) e à aquisição de conhecimentos relevantes para o educando.

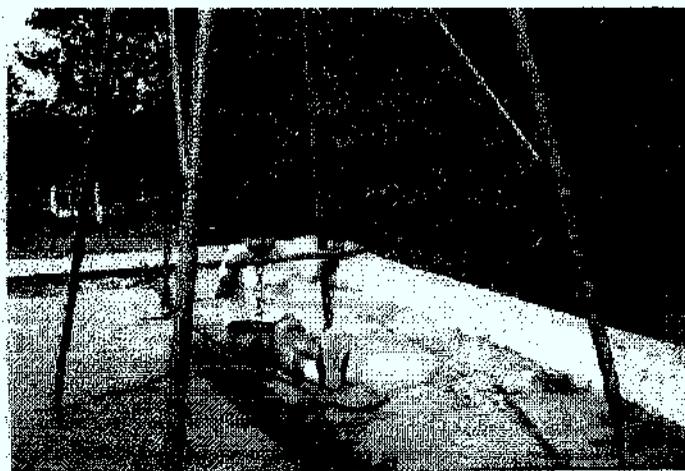
necessário que o educador auxilie o aluno e até mesmo o direcione para a realização de uma determinada atividade, evitando uma passividade excessiva.

A minha experiência pedagógica com G. me faz concordar parcialmente com Caixeta: no início do trabalho, quando ainda não se conhece o aluno, o educador deve propor atividades, exatamente para evitar a passividade. Posteriormente, porém, ele deve relevar os gostos e aptidões do aluno e, se possível, pedir a ele que também proponha atividades, não devendo, de forma alguma, ignorar os seus desejos.

Quanto ao processo educativo propriamente dito, a maioria dos autores aponta para a necessidade de se manter uma rotina estruturada, de modo a evitar reações agressivas ou de resistência por parte do autista; uma mudança efêmera poderia desencadear comportamentos como os acima descritos, e, portanto, prejudicar o referido processo.

Berehoff ( 1994 ) afirma a respeito, que uma rotina estruturada permite ao autista situar-se melhor no tempo e no espaço e conseqüentemente, ter um desempenho melhor nas atividades propostas ou escolhidas por ele.

A minha pesquisa e a minha experiência educacional com essa clientela tem confirmado a tese dessa autora: organizar ou estruturar tal rotina consiste em manter uma seqüência de atividades semelhantes permitindo ao autista mais segurança. Quando observei M. na pré-escola, pude constatar as reações por ele manifestadas diante de situações novas, como por exemplo, o fato da professora se ausentar, a presença de outras pessoas, o passeio ao parque ( que não ocorria com periodicidade estável, etc. ). Diante destas situações não rotineiras, ele demonstrava irritabilidade, hiperatividade, angústia e até agressividade.



M. no parque, isolado das outras crianças.

## II. O Autista e o Ambiente Familiar

Quando definiu o autismo em 1943, Kanner acreditou que esta síndrome fosse consequência de uma relação afetiva empobrecida entre pais e filhos. Alguns autores como Sacks ( 1995 ) acreditam na existência de dois tipos de autismo: o autismo clássico ou primário — que ocorre na tenra idade e no qual o isolamento precoce impede a interação com o meio — e o autismo secundário, ocorrente num estágio mais avançado da vida, quando já foram experienciadas muitas interações, e dessa forma acredita-se na memória como capaz de propiciar uma interação, embora prejudicada, do indivíduo com o meio. Desse modo, alguns fatores contextuais também foram apontados como causadores do chamado autismo secundário.

Diante dessas argumentações, prefiro concordar com Schwartzman ( 1991 ), que afirma que os fatores emocionais e/ou ambientais podem modificar de forma bastante significativa o quadro clínico e o curso do autismo, dificilmente, porém, podem ser responsabilizados como agentes etiológicos primários.

Uma criança agredida verbal e fisicamente, por exemplo, poderá tornar-se agressiva, indiferente, isolada. Mas não creio que esta criança possa desenvolver um quadro de autismo. Ela poderá apresentar apenas alguns dos sintomas, o que pode acontecer com qualquer outra criança em contextos diferenciados.

Penso que o autismo propriamente dito, seja consequência de falhas neurológicas em áreas específicas do cérebro, conforme Guerreiro aponta em seu estudo já citado. Essas falhas afetam diretamente o comportamento interativo da criança e a sua afetividade. A queixa principal dos pais destas crianças é o fato de seus filhos serem socialmente indiferentes e distantes. Além disso, não buscam consolo quando estão doentes, quase não têm contato físico e não demonstram seus sentimentos.

Frente a esse quadro, creio que com o passar do tempo pais muito amorosos poderiam tornar-se também indiferentes ao seu filho autista por não aceitarem esta condição.

Nesse sentido, ousaria mais uma vez refutar a hipótese de Kanner, citada anteriormente, questionando se a “frieza afetiva” dos pais não poderia ser consequência do comportamento de seu filho. Afinal, todo pai e toda mãe desejam, no seu íntimo, ser apoio para o seu filho ou até mesmo modelo para ele. Certamente podem desistir ou se desmotivar quando, à sua extrema dedicação, muito pouco recebem em troca.

Portanto, quando se trata de um filho autista os pais precisam compreender que a não demonstração dos sentimentos e a dificuldade de comunicação fazem parte do conjunto de sintomas ou sinais que caracterizam o autismo, sendo necessário descobrir uma forma de comunicação, ainda que isso possa ser muito desgastante.

Szabo ( 1987 ) ao saber que seu filho Alexandre era autista, buscou muitas informações que pudessem ajudá-la, e à sua família, a compreendê-lo melhor. Procurou identificar seus gostos, desejos e atividades nas quais ele pudesse se desempenhar bem e ser bem sucedido.

O pai e o irmão, como também outros familiares sempre tentaram fazer com que Alexandre fosse aceito e querido. Por isso muitas vezes ele agia como um jovem “normal”, demonstrando preocupação em não frustrar as expectativas de seus familiares. Isto está evidente no seu livro e confirma a argumentação de quase totalidade dos autores que a compreensão da família é fundamental para o autista.

Caixeta ( 1995 ) também afirma que os pais de crianças autistas devem ser parceiros indispensáveis no tratamento de seus filhos.

Mello e Silva ( 1988 ) argumentam que quando não há em casa, generalização das condutas adquiridas na escola, tais condutas podem ser insucessadas. Com isso, a família acaba não se beneficiando devido à sua ansiedade ou falta de interesse.

Nos casos por mim observados é evidente a dedicação das famílias em buscar possíveis formas de comunicação com seus filhos.

O caso M. vive com a mãe, avós maternos, tios e irmãs e todos se empenham e contribuem muito para que ele se desenvolva no que diz respeito à interação social, à aquisição de conhecimentos escolares, à redução de sintomas como a agressividade, etc.

Porém, para que tudo isso se concretize é preciso que haja, simultaneamente, o interesse dos pais pela busca de informações sobre o autismo, o que certamente terá um valor relevante para o convívio de todos. Uma forma de conseguir tais informações é através do contato com outras famílias de crianças autistas e da leitura de estudos, de relatos e de bibliografia especializada sobre o assunto.

O mesmo ocorre com a família do caso G. que vive com os pais e o irmão mais novo. Os pais se esforçam imensamente para descobrir uma forma de se comunicarem com ele e fazê-lo manifestar seus desejos; buscaram acompanhamentos com diversos profissionais ( psicólogo, psicopedagogo, fono, médico, etc. ) e afirmam não ter conseguido o resultado esperado. Penso que isso acontece porque esperam um resultado acima das reais possibilidades do G. e acabam desconhecendo coisas aparentemente pequenas, mas que são uma grandiosidade infinita para esse sujeito.

Não pretendo com estas afirmações, criticar as atitudes desses pais, mas sugerir uma reflexão mais detida sobre o que seria verdadeiramente importante para os seus filhos, de modo a entendê-los como pessoas especiais, auxiliando-os e aceitando suas limitações.

### **III. Os Direitos do Autista**

Todo indivíduo autista tem seus direitos garantidos pela Constituição Federal sendo considerado, para efeitos legais, como portador de deficiência. Dessa maneira, tanto o autista quanto sua família devem receber assistência e proteção, seja ao nível Municipal, Estadual ou Federal.

Segundo o texto da Constituição ( Artigos 23 e 24, 208 e 227 ), é de competência dos órgãos já citados, cuidar da saúde, proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiências. Deve-se garantir a elas o atendimento educacional especializado, de preferência na rede pública regular de ensino.

Devem-se também criar programas de Prevenção e Atendimento Especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente que apresente deficiência, mediante o treinamento para o trabalho, a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

As políticas públicas de educação e saúde no Município exigem orientações específicas para contemplarem os portadores de deficiência nas suas necessidades especiais, concebendo-os como membros da comunidade com direito à igualdade de oportunidades.

Segundo o texto organizado pela Abra ( Associação Brasileira de Autismo ), a prevenção da síndrome do autismo pode ocorrer em três instâncias distintas: primária, secundária e terciária.

A prevenção primária acontece da mesma maneira que as prevenções das deficiências, ou seja, envolve cuidados pré-natais e peri-natais: atendimento da gestante e do bebê com o intuito de evitar doenças que possam acometê-los. A prevenção primária envolve também o aconselhamento genético.

A prevenção secundária refere-se à possibilidade de identificação precoce do autismo infantil com o propósito de tentar evitar uma evolução da

síndrome, contando para isso com profissionais de diversas áreas ( médicos, psicólogos, educadores ). A prevenção terciária será de competência do sistema de saúde e educação. Ambos analisarão cada caso individualmente, considerando os aspectos: motor, educacional, relacional, comunicativo e social, buscando desenvolvê-los.

Em síntese, é de extrema relevância que o tratamento do autista englobe diferentes áreas e intencione uma espécie de intercâmbio de informações entre os profissionais e a família, permitindo ao autista uma melhor qualidade de vida.

## 1. Aspectos Educacionais

A inserção do autista no contexto da sala regular, quando possível, é muito importante, pois desse modo, ele estará participando de atividades que outros sujeitos da mesma idade participam. Além disso, a escola possibilita o contato com jovens de uma determinada comunidade ( nível sócio-econômico-cultural ) o que, a meu ver, é essencial para a construção da identidade de um indivíduo. Mas penso também que para que o autista frequente uma sala de aula regular faz-se essencial o acompanhamento de outro professor, porque é muito difícil para o professor da sala atender a todos os alunos e também uma criança especial. Creio que na medida do possível, o professor regente deve receber orientações e procurar leituras que o auxiliem em sua prática. Deve ocorrer, com isso, uma troca constante de informações entre profissionais envolvidos. A presença do professor itinerante, somente em um dia da semana é, a meu ver, insuficiente para esse trabalho de troca e o ideal seria um acompanhamento diário.

Com referência aos casos em estudo o caso M. frequenta uma escola situada no bairro onde ele vive com sua família. Sua irmã mais velha também frequenta a mesma escola ( em outro horário ) e sua família já habita nesse local há um bom tempo. Dessa maneira, ele é conhecido e respeitado pelos seus colegas e vizinhos e participa de diversos acontecimentos sociais. Vai à Igreja esporadicamente com a família, vai às praças e parques do bairro, frequentou a EMEI do mesmo bairro, etc.

Contudo, concordo com Reily ( 1994 ) que seja primordial compreender o sujeito enquanto membro de um determinado contexto social. Ela critica os inúmeros “estudos de caso que têm dado preferência a uma abordagem psicológica e psicanalítica. É comum encontrar estudos nos quais o sujeito é visto como isolado de seu contexto social mais amplo.”

Portanto, creio que em qualquer estudo que se faça, não se pode considerar o indivíduo sem se levar em conta o meio em que vive e as interações ocorrentes nesse meio.

Pude perceber em ambos os casos estudados, características culturais próprias e conhecimentos adquiridos em meios distintos e que por vezes são exteriorizados, demonstrando a diversidade cultural existente.

O caso G., por exemplo, vive num contexto onde as aquisições intelectuais são bastante valorizadas. A educação dos filhos é preocupação constante por parte de seus pais. Ele cursou até a 5.<sup>a</sup> série em escola regular da rede privada e demonstra conhecimentos nas diferentes áreas. Em sua casa há uma grande variedade de livros e uma diversidade de recursos ( que foram utilizados durante as atividades, como Cds, computador, jogos e programas educativos; fitas de vídeo de ciências, geografia e história; instrumentos musicais, teclado e violão; revistas; jogos, dominó, botão, baralho, vídeo game; etc. )

G. conhece toda essa variedade de recursos mas nem sempre tem interesse por utilizá-los. Sua autonomia e iniciativa são muito prejudicadas. Como sua linguagem é totalmente afetada, ele raramente expressa-se verbal ou gestualmente.

A queixa de seus familiares é exatamente essa: como ele não demonstra o que quer, eles não o compreendem e por isso muitas vezes ele se auto-agride. Embora a auto ou hetero agressão seja um sintoma próprio do autismo, pude observar momentos em que tais comportamentos foram consequência dessa incompreensão dos que o cercam; por isso, penso que algumas vezes eles poderiam ser evitados.

Mello e Silva ( 1988 ) também colocam a agressividade, em especial a auto-agressão, como uma estratégia do autista para chamar a atenção. Mas não seria contraditório que ele procurasse chamar a atenção, visto que o autista demonstra necessidade de isolamento e indiferença em relação às pessoas?

Também me questionei muito em relação a isso durante minhas observações e atividades pedagógicas, recorrendo a esta mesma hipótese: penso que o autista possa ter ao mesmo tempo necessidades aparentemente contrárias. Afinal, para ficar isolado é preciso estar isolado em relação a alguém, ou, dito em outras palavras, é necessária a presença de outras

peessoas para que o autista sinta-se invadido e procure o isolamento ou aja agressivamente.

Desse modo, comecei a me questionar sobre diversos aspectos, dentre os quais, o que considere fundamental foi a necessidade de encontrar uma forma de comunicação com G. Se descobrisse uma maneira de fazê-lo se comunicar comigo poderia conseguir muitas outras coisas, como: a realização de atividades do seu interesse, desenvolvimento de possíveis habilidades e de conteúdos importantes para o seu cotidiano, o estabelecimento de situações que lhe proporcionariam um bem-estar físico e emocional, etc.

Portanto, vencer a questão do isolamento e da passividade excessiva exigiria um esforço muito grande e por isso busquei auxílio na bibliografia especializada. Com isso, encontrei autores que também afirmavam ser essa a mais difícil tarefa do educador em relação a um aluno autista.

Eis o que alguns autores falam sobre a dificuldade do educador para interagir com o autista: Segundo Riviére ( p. 22 in Berehoff, 1984 ), "esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e habilidades do educador. Como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a se comunicarem, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas para retirá-los de seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo?"

Também Mates ( 1993, in obra citada ) considera que "a maioria dos distúrbios de comportamento são decorrentes da falta de comunicação. Visando a um nível de comunicação satisfatório, devem-se observar as diferenças individuais, considerando que a maioria não entende a nossa linguagem. Algumas crianças compreenderão melhor mensagens transmitidas através da associação entre valorização e contato físico, outras através de dramatizações onde o gestual e a mímica serão usados, e ainda outras se beneficiarão de utilização de dicas visuais e/ou físicas. Portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno, respectivamente"

Os questionamentos dos autores acima foram exatamente as minhas dúvidas quando iniciei o meu trabalho com os dois casos mencionados. mas acima de tudo, eu acreditava na possibilidade de comunicação com os sujeitos e utilizei-me, como já disse, muitos recursos ou situações para consegui-la.

Minha maior dificuldade foi com G., que apresenta um comportamento totalmente indiferente. Com M. foi possível a detecção de inúmeras atividades de seu interesse e através delas uma interação mais significativa.

Adiante citarei as principais características dos dois casos e, posteriormente, as atividades referidas e os resultados obtidos.

#### **IV. Descrição e Análise dos Dados**

Dos principais sintomas do autismo apresentados por M. estão: a hiperatividade, a ecolalia imediata ou retardada ( repetição da fala de outras pessoas automática ou tardiamente ), a dificuldade de atenção e concentração, a presença de movimentos repetitivos com as mãos, o isolamento em determinadas situações, a ausência da noção de perigo ( sai correndo para a rua repentinamente ), a ausência de contato visual, o medo de barulhos, em especial, dos fenômenos naturais ( trovões, etc. ).

Embora apresente todos os sintomas acima descritos, M. é considerado um autista em grau "leve" pelos profissionais que trabalham ou já trabalharam com ele e também pela sua família. Isto porque M. é afetivo e tem atitudes que não seriam inerentes ao quadro do autismo. Ele procura contato físico com as pessoas, inclusive se for agredido ou maltratado por alguém.

Chora quando sente-se amedrontado e inquieta-se quando é excluído de uma atividade determinada. Diante disso, selecionei alguns episódios interessantes, ocorridos na escola e na academia de natação, para melhor demonstrar que é possível encontrar um elo de comunicação com a criança autista, fortalecendo comportamentos desejáveis e identificando possíveis habilidades.

#### **Caso M.**

M. demonstrava vontade de participar da atividade proposta: recortar palavras que iniciem com a letra J e colar numa folha, mas como sua fala é prejudicada, repetindo o que as outras pessoas falam e tendo um vocabulário restrito, nem sempre as outras crianças conseguem compreendê-lo, o que prejudica a interação. As outras crianças discutiam sobre a atividade e M. ficava de lado.



M. participando ativamente de uma atividade lúdica na sala de aula.

Penso que o desejo manifesto por M. em participar de uma determinada atividade jamais poderia se esvaír no contexto da sala de aula. Por isso, é fundamental o acompanhamento de outro professor que esteja atento a estas situações.

A fala é um fator muito importante para que a interação ocorra, mas quando não é possível, deve-se utilizar de outras estratégias para que se estabeleça a comunicação. Perceber esses ímpetos faz-se difícil para o professor que deve atender a aproximadamente trinta alunos. Uma música num momento propício poderia facilitar a comunicação, como também um gesto, um objeto, uma palavra, um desenho. No caso M., observei algumas situações ( como a seguir ) em que ele próprio reclamou a sua exclusão e outras em que ele criava mecanismos para não se sentir excluído.

Concordo com Berehoff ( 1994 ) que o professor deve ser o mediador entre o aluno especial e a escola, e deve, em função da qualidade de sua relação com o mesmo, buscar retirá-lo do isolamento e de situações frustrantes.

Após o lanche haveria aplicação de flúor. Como M. não havia passado bem nos últimos dias, a professora e a dentista acharam melhor que ele não participasse, pois se engolisse o flúor poderia piorar.

Dessa forma, todas as crianças formaram fila e nós fomos até a classe com M. Depois voltamos para o pátio e ele entrava na fila, agitadíssimo e queria, de todo modo, participar. Não desistiu e ficava irritado. Então foi

resolvido que ele só usaria a escova sem o flúor e ele ficou muito satisfeito ( rindo ) por estar com as outras crianças.

Em várias situações de exclusão ( não propositais ) percebi e percebo que M. fica muito nervoso. Atribuo a isso grande importância pois, para ele, são importantes as interações sociais, o que é normalmente deficitário nos autistas.

Em relação ao primeiro episódio descrito, este segundo vem confirmar que a comunicação não deve se restringir à fala. Há, no último episódio, uma demonstração gestual tão complexa que permite a compreensão e mudança na atitude das pessoas.

Luria ( 1979 ) afirma que as atividades humanas são conscientes e possuem raízes histórico-sociais. Dessa maneira, o homem deve ser visto como parte de uma determinada comunidade, e o seu comportamento é resultado de conhecimentos adquiridos, experiências pessoais, acumulação da experiência de toda a humanidade, etc.

Conforme o autor propõe, a criança forma o seu comportamento sob a influência daquilo que se formou na história. Seus hábitos e costumes ( no caso a escovação faz parte desses costumes ) são resultado desses conhecimentos adquiridos socialmente. Certamente o autista também assimila muitos desses conhecimentos ( e costumes ), num processo de aprendizagem constante.

Por isso, penso que M. vive num meio onde “aprendeu” a participar ativamente de uma determinada atividade reivindicando a sua participação quando excluído. Penso ainda que, esse meio poderia lhe proporcionar mais estímulos, como situações de trabalho em grupo, nas quais ocorressem falas de outros agentes e problemas ou conflitos que servissem para desenvolver a comunicação entre M. e as outras crianças.

Luria ( 1979, pág. 79 ) concebe a linguagem como fruto das relações de trabalho. Para ele essas relações fariam “surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certas informações”, pois a fala não pode se restringir à expressão de vivências, devendo designar objetos que fazem parte da atividade do trabalho conjunto.

No trabalho escolar em grupo podem ser enfatizados os materiais utilizados, a maneira como se vai realizar a atividade e, como já disse, o surgimento de possíveis conflitos poderão desencadear uma fala mais comunicativa, como no exemplo abaixo.

M. diz: "Professora, tira o E. daqui, ele está me perturbando." ( 1ª série, 25/04/97 )

Quando a criança autista apresenta fala, creio que seja bastante importante desenvolvê-la. Com isso, não quero dizer que se deve forçar o autista a falar, pois isso é para ele algo angustiante. A linguagem é, sem dúvida, a principal forma de comunicação entre as pessoas e acaba se sobrepondo a outras. O autista faz parte de contextos nos quais essa sobreposição é nítida. Por isso ele tem contato com a linguagem falada e sofre suas influências. Em relação à linguagem, a dificuldade do M. está na linguagem expressiva e não na receptiva, pois ele compreende o que as pessoas falam. Eu diria que ele entende tudo o que lhe é dito e tem imaginação para abstrair ( como demonstra nos episódios a seguir ).

Percebi que M. está falando mais durante a aula de natação. Repete o que o professor fala ou diz coisas relacionadas ao contexto. O professor falou para ele olhar para o céu, para parar de tossir. Ele olhou para cima e disse: 'avião'.

Ao final da aula os professores dão alguns brinquedos às crianças e elas ficam brincando alguns minutos. Tem uma espuma comprida que todos chamam de 'salsichão'. Cada criança pegou um salsichão e colocou entre as pernas, transformando-o em cavalo ( a pedido dos professores ). Foi então que M. começou a cantar: "É baião, é rodeio, festa de peão eu também tô no meio" ( e repetia grande parte da música por sua própria iniciativa ).

Isso me fez lembrar o que Luria ( 1979 ) diz a respeito da linguagem, ou seja, que permite ao homem desligar-se da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação. Ele afirma ainda, que através da linguagem e da participação constituem-se formas mais complexas de

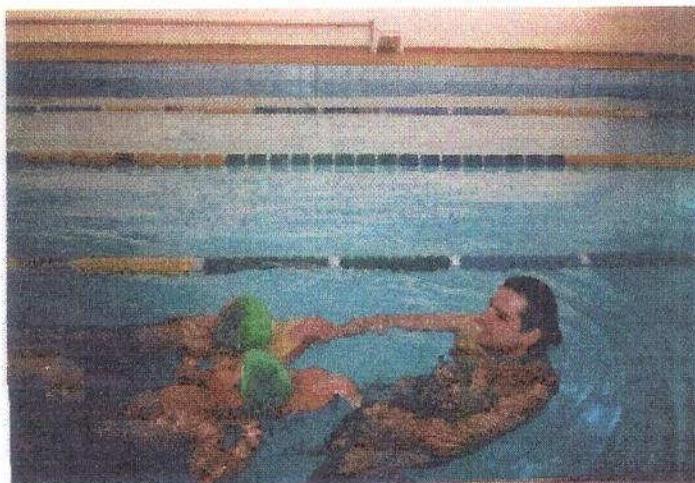
pensamento abstrato e generalizado que é uma aquisição muito importante para a humanidade.

Nesse sentido, vejo as experiências vividas por M., nos diferentes contextos — família, escola, academia, sociedade — extremamente enriquecedoras e responsáveis pelo seu desenvolvimento ( cognitivo, motor, emocional, etc. ). Esses contextos tem lhe propiciado interações com outras crianças e adultos, com recursos variados como: materiais escolares, equipamentos de natação, TV, instrumentos musicais, aparelho de som, etc.

Conforme grande parte dos autores afirmam, os fatores contextuais podem minimizar a presença de alguns sintomas e contribuir para um prognóstico melhor.

Outra vantagem apresentada por M. é a ausência de traços físicos. Como Kovács ( c.f. 1991 ) coloca, a ausência desses traços minimiza o estigma e facilita a integração do autista. Não se pode notar, pela aparência de M., qualquer deficiência. Só é possível perceber que há algo “diferente” quando ele faz gestos estereotipados ( tampa constantemente os ouvidos com os dedos, quando está tenso ) e quando fala. Se alguém lhe faz uma pergunta, ao invés de responder, ele a repete.

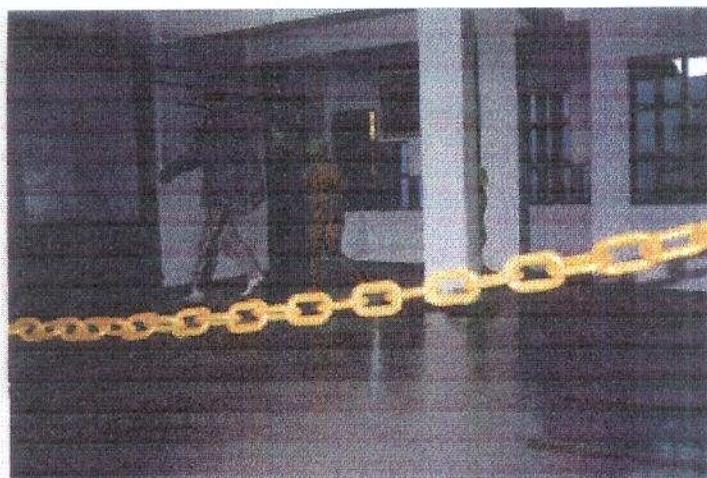




M. participando de atividades na academia.

Algo que considerei extremamente relevante diz respeito à diferença de comportamento em função de contextos diversificados. Na escola ele se demonstra mais tenso, hiperativo e as estereotípias gestuais são muito mais presentes. Em casa ele parece mais afetivo e muito sorridente, embora a hiperatividade seja também bastante acentuada. Já na academia de natação, ele se dispersa bem menos e tem mais interesse em realizar os exercícios.

Nesta última atividade, M. melhorou bastante seu contato social: no início ele fazia aula numa piscina menor e agora faz na piscina maior. A sua transferência para esta última deu a ele mais autonomia: antes disso, M. quase não largava do professor, demonstrando muita dependência em relação a ele. Hoje M. participa também da aula de aquecimento com grande entusiasmo. Ao vê-lo na academia, é muito difícil perceber que se trata de uma criança autista.



Recentemente ele tem utilizado muito a imitação, tanto gestual quanto verbal: ele imita alguns gestos dos professores e tenta assumir o papel deles. Numa determinada aula ele foi até a raia de uma outra criança e lhe dizia: "Força A, vamos, bate o pé". Além de incentivar verbalmente a criança, ele segurava na prancha puxando-a para a outra borda da piscina, assumindo o papel de professor. Várias situações como esta puderam ser observadas e filmadas. Considerei esse fato curioso, uma vez que, segundo Schwartzman ( 1994 ), o autista tem ausência ou prejuízo considerável na capacidade imitativa.

Como M. frequenta a academia há vários meses e só agora começa a ter esse comportamento, penso que a imitação tem sido para ele uma forma de comunicar-se e interagir com os seus semelhantes. Penso que essa imitação não seria meramente um ato mecânico, mas sim uma forma peculiar de apropriação de conhecimentos. Não creio que seja possível um indivíduo agir, ainda que esteja imitando alguém, sem apropriar-se de alguns conhecimentos.

Sendo assim, concordo com Leontiev ( 1978 ) que a imitação possa ser o início de um processo educativo que vá, gradativamente, tornando-se mais complexo. Ao imitar gestos e repetir palavras, M. está ampliando o seu repertório de atividades e o seu vocabulário, o que se faz adequadíssimo.

A respeito dessa imitação realizada por M., penso que através dela estabelece-se uma possibilidade de interação, de apropriação de conhecimentos, referentes a esse espaço social onde é enfatizada a atividade física ( até então desconhecida por ele ) e de adequação desses conhecimentos ou experiências a outros ambientes.

Um relato de sua mãe sobre um passeio que fizeram a um clube, até então desconhecido para eles, registra o grande interesse do filho pelas piscinas: ele queria, de qualquer maneira, nadar e brincar. Certamente ele utilizaria os conhecimentos já adquiridos na academia, o que lhe proporcionaria, além da referida interação, um bem-estar físico.

Outra situação que considerei importante para esse estudo foi uma comemoração ocorrida na escola, na semana da Primavera. As crianças estavam muito contentes e cantavam, fazendo gestos, sob a orientação dos professores. M. às vezes sorria e às vezes ficava indiferente.

Penso a esse respeito que talvez ele não soubesse as letras das músicas e por isso ficava mexendo os lábios como se estivesse dublando; ele parecia estar tão comprometido com a turma que precisava participar de qualquer forma. Mas há uma segunda possibilidade: será que, mais uma vez, tratava-se de uma imitação?

Há pouco tempo levei o meu violão para a escola, com o propósito de tocar e cantar algumas músicas infantis para as crianças. M. já havia demonstrado muitas vezes que ele se interessa por essa atividade. Em sua casa, ele pega latas vazias e as transforma em instrumento musical. Sua mãe me disse que ele fica batendo e cantando muito entretido. A professora e eu temos discutido a idéia de confeccionarmos instrumentos de percussão durante as aulas e é possível que o façamos em breve. Assim, quando ao final da aula fui pegar o violão na secretaria e voltei para a sala, as crianças ficaram eufóricas.

M. não saía de perto de mim e queria tocar também. Toquei umas três músicas e ele ficava querendo pegar o violão. Depois, já com o instrumento em suas mãos, ele tocava as cordas em meio a uma grande felicidade. Penso que essa habilidade poderia ser também muito desenvolvida por esta criança autista.

Em relação à sua atividade escrita, atualmente M. tem tido mais autonomia: já não solicita tanto a presença da professora, nem mesmo para que esta faça os exercícios para ele; já aceita melhor o fato de usar o lápis e o papel, mas prefere escrever na lousa. Igualmente a caso G., sua escrita é truncada, isto é, de difícil entendimento, e tão comprometida como a fala.

Um exemplo disso é que M. se recusa a escrever frases simples. Ele só escreve palavras ( e quando o faz geralmente fala o que está escrevendo, como se estivesse “pensando em voz alta” ).

Mais adiante demonstrarei como também G. se utiliza dessa estratégia. No entanto, nada posso concluir a esse respeito na medida em que

o meu objetivo é, nesse primeiro momento da pesquisa, buscar explicações possíveis e levantar hipóteses sobre outras, que só poderão ser confirmadas através do aprofundamento teórico e da observação longitudinal dos dados referidos.

### **Caso G.**

G. é um adolescente que não tem diagnóstico de autismo, mas que apresenta a muitos dos sintomas desta síndrome.

Segundo os dados que obtive, a manifestação de alguns sinais ocorreu por volta dos cinco anos e agravou-se por volta dos dez anos, gradativamente, levando-o ao isolamento total. Isso me fez pensar na possibilidade de se tratar de um caso de esquizofrenia ( pois no autismo os sintomas aparecem antes ). G. é demasiadamente passivo, não gosta de se comunicar e se auto-agride com frequência.

Ele não mantém contato visual, faz movimentos repetitivos com as mãos ( coça o nariz, machuca seus próprios dedos, passa a mão na cabeça ). Sofre de profunda inapetência e possui o que alguns autores chamam "apetite caprichoso", pois gosta de alguns alimentos específicos ( chocolate, ovo, purê de batata, brigadeiro, leite e refrigerante ). Além desses alimentos, G. come somente alguns outros.

Ele tem uma fixação, comum entre os autistas, que é a obsessão por calendários e relógios. Percebi que ele entra em tensão após muito tempo olhando para o relógio na parede. Penso que isso ocorre porque ele sabe exatamente o horário das pessoas chegarem e saírem de casa, e qualquer mudança nesta rotina é responsável por crises agressivas.

Ele tem comportamentos totalmente ritualísticos: senta-se na mesma cadeira, almoça no mesmo horário diariamente, come um alimento por vez e em cada vez, em prato diferente, escova os dentes no mesmo horário,

propõe sempre as mesmas atividades quando vou à sua casa, não sai de casa se não for de carro, não sai de carro se não levar uma sacola com doces, etc.

Uma semelhança entre os casos G. e M. é o prejuízo que ambos têm na fala expressiva e não na receptiva. G. também compreende muito bem, como no caso M., o que os outros falam, mas não tem expressividade.

Diferentemente de M., ele responde às perguntas das pessoas e não apresenta fala repetitiva. Mas quando alguém lhe faz uma pergunta, ele questiona: “Eu?” e depois prossegue com respostas curtas.

Na escrita isso é enfatizado com uma repetição semelhante ao que se chama **fala ecológica**. Tem-se a impressão de que existe um tempo de processamento das informações ( perguntas ) antes de se dar uma resposta. Além disso, graficamente a resposta é dada de forma semelhante à verbal. Note-se nos exemplos abaixo:

**P: O que você quer fazer agora?**

**R:** Eu quero continuar escrevendo.

**P: O que você acha de pintarmos outra tela?**

**R:** Eu acho de pintar outra tela bom.

**P: Qual jogo você gostaria de jogar?**

**R:** Eu e eu gostaria de jogar aquele botão.

Como nessa primeira fase desta pesquisa, não tive a pretensão de um aprofundamento teórico nesta questão da “linguagem”, não sei porque em alguns momentos ele usa esse tipo de resposta e não o faz em outros. Quanto à escrita, outra característica de G. é o fato de repetir a pergunta feita ou uma frase, com maior ênfase, usando o mesmo tempo verbal e as mesmas palavras:

**P: G., você *vai andar* de bicicleta comigo, um dia?**

**R:** Eu *vou andar* de bicicleta um dia *sim*.

**P: Por onde você *gostaria* de passar?**

**R:** Eu *gostaria* de passar na rua.

Após algum tempo freqüentando a sua casa ele passou a ficar bem mais calmo, e a aceitar melhor algumas atividades, recusando outras. A escrita passou a ser uma forma de comunicação utilizada com mais freqüência entre nós.

Com isso, pude perceber outros aspectos. Quando eu utilizo um determinado “esquema” ele também o faz. Além dos exemplos acima passei a fazer perguntas mais objetivas, com respostas em forma de teste ou com duas alternativas. Ex:

*Você quer ir lá fora?*

( ) sim      ( ) não

Após elaborar algumas perguntas como esta, pedi que ele fizesse perguntas para mim, e então ele se utilizou do mesmo esquema. Ex:

G. pergunta:

*Você quer experimentar um brigadeiro hoje?*

( ) sim      ( ) não

*Você quer experimentar almoçar de tarde?*

( ) sim      ( ) não

Há, por parte de G., uma preocupação em responder esquematicamente, quando existem várias indagações, numa mesma pergunta.

**P: Você se lembra do dia em que começamos a escrever a história da Branca de Neve? Vamos continuá-la? Ou você prefere outra coisa?**

R: Eu e se lembro sim. O dia é a semana passada. Eu e eu prefiro continuá-la. ( ele inicia a história imediatamente ). Era uma vez uma Branca de Neve que ia brincar de roda com os Sete Anões.

P: ( dando continuidade ) **Eles brincavam de roda num campo muito verde e bonito. Mas a bruxa má estava de olho na Branca de Neve.**

R: ( ele repete ) Eles brincavam de roda num campo muito verde *sim* e a bruxa estava de olho na Branca de Neve *sim*.

Eu escrevo mais um trecho e peço para G. completar sucessivamente<sup>4</sup>:

A bruxa chamou Branca de Neve e os sete anões e ofereceu a eles uma bruxa que era muito má. Branca de Neve comeu a maçã e porção e desmaiou.

Agora ela só acordaria com um chute do peito.

Quando o príncipe chegou e beijou Branca de Neve, ela apareceu e convidou-o para entrar. Ela queria se casar com o príncipe.

A bruxa má morreu com o seu próprio veneno e a Branca de Neve e os Sete Anões viveram para sempre.

Quando G. começou a repetir minhas palavras, achei melhor mudar o modo de escrever para ver se assim ele continuaria a história. Creio que esse exercício não lhe seja familiar, talvez pelo tipo de texto, talvez pelo próprio esquema proposto por mim. O que ocorreu foi que G. começou a completar com palavras aparentemente absurdas, mas que fazem sentido se considerarmos o contexto por ele vivido. Quando ele preenche as lacunas usando os termos chute do peito, penso que ele esteja demonstrando aquilo que lhe é muito familiar e que faz parte das suas próprias atitudes; com isso pode estar negando a imaginação e a fantasia defasadas nos autistas, conforme afirma Schwartzman ( 1994 ).

---

<sup>4</sup> Vale lembrar que o texto foi sendo montado conforme G. fornecia as respostas, que correspondem às palavras sublinhadas. Cada vez que completava uma frase, o trecho seguinte do texto era adequado à sua resposta.

Em síntese, a hipótese de aproximação do texto com a realidade vivida por G. é uma possibilidade. Outra hipótese é a sua não familiaridade com a elaboração de textos que relevam a fantasia. Talvez o seu contato com esse tipo de literatura tenha sido somente ao nível da leitura, que é uma forma de linguagem receptiva ( Schwartzman, 1994 ).

Embora tenha ocorrido essa “distorção” do texto, se assim se pode chamar, penso que a solução dada por G. tenha sido uma forma de continuação valiosa da linguagem escrita e, a meu ver, até mesmo uma expressividade dos sentimentos que lhe são inerentes.

Penso ainda que possa ter ocorrido uma espécie de pensamento abstrato por parte de G., na medida em que ele estabelece uma relação de reciprocidade entre o texto e a sua realidade. Essa abstração que é segundo Vygotsky ( 1984 ), normalmente defasada nos deficientes ou autistas, pode ocorrer na medida em que se estabelece o contato do deficiente com situações em que se permitam tais abstrações.

Conforme o autor citado afirma geralmente, o deficiente é considerado incapaz de ter pensamento abstrato e sua educação baseia-se nos métodos concretos de ensino.

Vygotsky ( 1984 ) afirma ainda que ao limitar a educação somente ao que é concreto e observável reforçam-se as deficiências nesse campo do abstrato, suprimindo-se qualquer rudimento de pensamento abstrato que o deficiente possa ter. O concreto, segundo este autor, deve servir como ponto de partida inevitável, mas não como um fim em si mesmo.

Concordando com a posição teórica deste autor, tenho procurado utilizar textos de diversificados com G.: percebo que cada vez mais, ele sente-se motivado para participar.

Abaixo está um outro texto trabalhado por nós, anteriormente ao que já foi descrito.

**P: G., vamos fazer uma poesia juntos, eu escrevo uma linha e você escreve outra?**

**R: Vamos.** ( observa-se que houve uma simplificação na resposta, tornando-a mais direta )

**P: ( eu inicio ) Um dia eu estava só...**

**R:** Eu estava sim.

**P: Eu ficava pensando na existência das coisas e me distraía.**

**R:** Eu ficava sim.

**P: O tempo ia passando.**

**R:** Ia sim.

**P: E eu acreditava na beleza de tudo aquilo que eu estava pensando.**

**R:** E eu acreditava na beleza de tudo aquilo que eu estava pensando sim.

**P: Haveria algo mais belo do que a própria vida?**

**R:** Haveria algo mais belo do que a vida *sim e espécie*<sup>5</sup>.

**P: O que poderia ser tão mais belo? A sua doçura, o seu encanto, o seu mistério?**

**R:** Poderia ser tão mais belo. A sua doçura.

**P: Penso que o mais belo e maravilhoso é a nossa amizade.**

**R:** Penso que o mais belo e maravilhoso é a nossa amizade.

**P: Temos que preservá-la sempre.**

**R:** Temos que preservá-la sempre *mesmo*.

**P: E confiarmos um no outro e acreditarmos na felicidade.**

**R:** E confiarmos um no outro e acreditarmos na felicidade *sim*.

Penso que nos dois exemplos há indícios de que G. está se comunicando através de diferentes instrumentos e participando ativamente da elaboração de textos diversos. Principalmente neste segundo, penso que ele tenha demonstrado uma certa capacidade de fazer abstrações, quando concorda e enfatiza as frases feitas por mim.

Gostaria de explicitar também que a escolha desses textos está relacionada à palavras propostas por G. em outras ocasiões, às músicas pelas quais demonstrou interesse, etc.

Além disso, procuro sempre propor este tipo de atividade quando ele está menos tenso, mais sorridente e receptivo.

---

<sup>5</sup> Provavelmente ele relacionou a palavra "vida" aos conteúdos já aprendidos em Ciências.

Inicialmente, a escrita de G. restringia-se a palavras e agora aparecem frases, textos pequenos, exercícios, jogos, etc. Uma das primeiras atividades escritas que fizemos foi a elaboração de listas sobre o que ele gosta de fazer, de comer, etc. Ao perceber que havia certa facilidade em obter dados através da escrita, passei a pedir que ele escrevesse sobre o que gostaria de fazer num determinado dia e isso tornou mais fácil a nossa relação.

Depois passamos aos diálogos ( escrevendo-os ) e G. passou a propor algumas atividades. Atualmente, duas delas são constantes: o ditado e o jogo da cruzadinha, que é o jogo da velha.

*Certo dia G. disse que queria escrever. Dei-lhe um papel e uma caneta e ele começou a fazê-lo:*

*Faca, garfo, colher, carteira, cadeira, menino, casa, caneta, vidro, rosa.*

Percebi que muitas dessas palavras faziam parte de seu contexto, pois representavam objetos ( concretos ) presentes em sua casa. Pedi-lhe para classificá-los em três categorias: 1.<sup>a</sup> objetos usados para comer, 2.<sup>a</sup> objetos para sentar e 3.<sup>a</sup> objetos presentes em sua casa ( esperando que ele eliminasse a palavra *carteira* ).

Assim ficou a classificação feita por G.:

- Comer: colher, garfo, faca.
- Sentar: sofá, cadeira, banco ( que não estava na lista anterior ).
- Casa: madeira, tijolo, ferro.

Ao invés dos objetos que existiam em sua casa, ele escreveu materiais empregados na construção da casa. Embora eu tivesse explicitado previamente como ele deveria classificar, depois que ele terminou percebi que as palavras que usei para designar os objetos usados para comer, para sentar e os existentes em sua casa, não foram adequadamente utilizadas e isso fez

com que G. entendesse de outra forma e ampliasse o imediato e concreto para o abstrato.

A partir disso, penso que as palavras que utilizei assumiram um novo sentido para G. na medida em que o foco do seu interesse são as casas e prédios, em especial a sua própria casa. Vygotsky reporta-se à palavra como possuidora de um significado imediato que é generalizado e que ele chama de referência objetal.

Além do significado que é mais estável, a palavra possui, segundo este autor, um sentido. O sentido é variável pois pode designar algo diferente para cada pessoa. Ele envolve vivências afetivas e aspectos situacionais. Para exemplificar, Vygotsky utiliza-se da palavra carvão: para a dona de casa essa palavra pode designar algo necessário para o preparo de certos alimentos; para um pintor ela representa um material artístico. Para o cientista ela representa um objeto de estudo e assim sucessivamente. ( In Luria, 1979, p. 45 )

Penso que o episódio anterior poderia ser melhor compreendido com base nos estudos feitos por Vygotsky.

Como já disse, casa é uma referência constante para G. Ele sempre quer fazer “ditado” e percebo que todas as palavras utilizadas estão direta ou indiretamente relacionadas à sua casa, que é o seu espaço. Sua casa é o limite de seu contato com o mundo. Ele nunca aceita sair a pé de casa. Não vai à garagem, ao quintal, ao porão.

Segundo informações que obtive, suas crises agressivas dificilmente ocorrem em outros contextos que não o de sua casa. Penso que como ele frequenta pouquíssimos lugares, o lugar onde mora representa para ele um espaço conhecido e que lhe dá segurança.

Somente agora, passados vários meses, ele “dita-me” outras palavras que não são associadas à sua casa. Muitas delas, porém, ainda continuam a repetir-se a cada ditado, ficando claro para mim que cada uma delas simplifica uma frase pretendida por G.

1) *cadeira, mesa, caneta, céu, nuvem, casa, prédio, balão.*

2) *casa, prédio, fogo, tampa, cidade, país, árvore, céu, lua, cadeira*, tomada, botão, cavalo, vaca, escola.

3) *casa, prédio, chocolate, caneta, ovo, céu, estrela, cadeira, dedo, tampinha*.

4) *mesa, calça, toalha, casa, blusa, árvore, relógio, vaso*.

5) *rádio, tampa, banco, livro, vidro, túnel, céu, banho, canivete*.

Cada série de palavras foi ditada em dias diferentes e é visível a repetição de algumas delas. Não sei até que ponto isso se faz adequado, mas depois que G. dita e eu escrevo, nós invertemos a posição. Eu procuro ditar-lhe palavras associadas às suas, acreditando que isso permitiria-nos uma maior proximidade entre nós.

Inicialmente visto por mim como mera atividade mecânica, o ditado era assim mesmo uma forma alternativa de G. se comunicar. Eu pensava, porém em uma maneira de torná-lo mais dinâmico e expressivo. Assim, a cada palavra dita por ele, eu a completava, simultaneamente, e, em voz alta, surgindo desse modo pequenas frases.

O caso M. apresentou a mesma dificuldade de G., quando submetido pela sua professora, em sala de aula, a atividades semelhantes. Em ambos os casos estudados — M. e G. — prevaleceu a insistência dos sujeitos em escrever ou falar, apenas palavras isoladas. É visível a dificuldade que têm em coordená-las para a formação de frases com sentido. Estas são, a meu ver, a expressão daquilo que se pensa.

Com isto em vista, tenho procurado incentivar a linguagem escrita de G.: partindo das palavras ditas por ele estímulo a construção de frases; com esses exercícios, ele tem apresentado uma comunicação muito mais elaborada. O mesmo progresso tem sido observado com referência à expressão verbal de palavras referentes a outros contextos que não o de sua casa.

Inicialmente ( como já demonstrei em exemplos anteriores ), G. ditava palavras como estas:

1) Tanque, nuvem, bolacha, escada, passarinho, estádio, clube, vidro, botão, formiga.

2 ) Mesa, cadeira, ônibus, bolsa, céu, estrela, dominó, porta, clube.

Eu perguntei-lhe, entre outras coisas, de que ônibus se tratava e ele disse: "De Barão" ( Barão Geraldo ).

— Qual o clube? — eu lhe indaguei e ele respondeu: "Clube Cultura". Pedi então que ele me falasse ( ditasse ) mais coisas a respeito do Clube Cultura e ele começou:

Piscina, sauna, quadra, banheiro, lanchonete, mesa de jogos, sócios, televisão, salão de festa, piscina para crianças, terraços para tomar sol, grama.

Em outras situações pedi para ele ditar-me palavras referentes a outros contextos e novas informações foram ampliando o seu vocabulário e permitindo-nos uma melhor interação.

Eu também sempre lhe falava de minhas atividades, dos meus familiares, dos lugares freqüentados por mim, etc. Certo dia, pedi que ele me falasse sobre a clínica de psicopedagogia que ele freqüenta. Ele ditou:

"C. é o nome da moça que estuda lá ( referindo-se à psicopedagoga ). Lá existe um computador. Nós fazemos jogo no computador. O G. fica apostando enquanto joga com a C. Toda segunda e quarta o G. vai na C. ( em Barão Geraldo n.º 120 ). Jogo de números, letras, formando palavras e frases."

Outra situação na qual G. demonstrou uma comunicação muito bem elaborada é esta abaixo. Como se sabe, o autista pode ter a sua atenção voltada para um tema específico, como aponta Guerreiro ( 1995 ), e no caso G., acredito que esta esteja voltada para casas e prédios. Os seus desenhos, pinturas e produção escrita enfatizam basicamente este tema. ( vide anexos )

Ele sempre fez o desenho de um prédio e após várias perguntas ele disse-me que quem mora no prédio é Z., nada mais. Recentemente, porém, após ter feito este desenho, ele foi ditando coisas sobre Z. e o texto obtido ficou assim:

“O Z. tem 12 anos.

Mora num prédio em Barão no sétimo andar e tem elevador.

Ele estuda no colégio Batista, no centro, à tarde.

Ele mora com o pai, a mãe e o irmão mais novo.

Ele faz curso de inglês American em Barão.

Ele tem amigos.

O G. gosta dele.”

( *Obs: todas as informações foram confirmadas pela sua mãe; faz uns quatro anos que G. conhece Z. )*

Fiquei surpresa com a participação de G. nesses textos, porque as frases anteriormente construídas por ele, constituíram-se basicamente por um artigo, um substantivo, um verbo de ligação e um adjetivo, sempre nessa mesma ordem. Além disso, uma frase não dava seqüência à outra anterior.

Ex: O sofá é verde.

O disco é azul.

O mato é verde.

O rádio é preto.

O estojo é verde.

A casa é cinza.

O violão é marrom.

A parede é branca.

O cheque é cinza.

Todos esses objetos estavam ao alcance de nossos olhos, no momento do ditado e não havia construção de frases que exigissem conhecimentos ou memória acerca de situações exteriores ao espaço de sua

casa. Por isso, penso que através de sua prática, o educador deve procurar auxiliar o aluno autista na sua interação com outras pessoas e com outros contextos.

O educador deve acreditar que através da sua ajuda, que o educando poderá conseguir realizar muitas coisas que não faria sozinho. Isso é muito relevante na medida que após algum tempo o educando vai adquirindo mais autonomia.

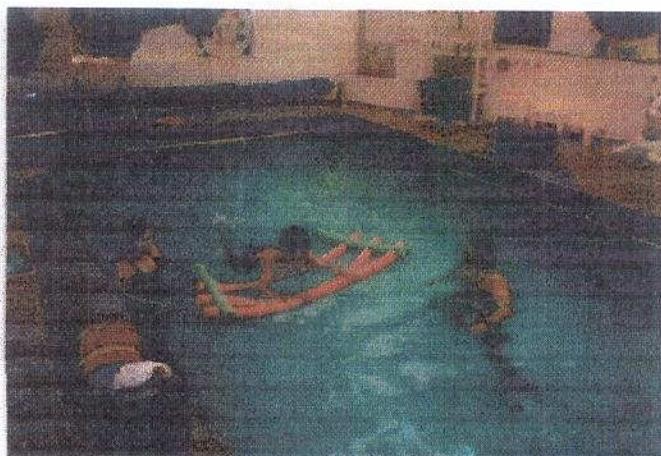
Ao tentar avaliar o desenvolvimento de G., no que concerne à linguagem e à comunicação, pude concordar com Vygotsky quanto à aquisição da referida autonomia.

Vygotsky ( 1984 ) afirma que existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado nível de desenvolvimento real, diz respeito às funções mentais da criança e sua capacidade de resolver problemas de forma independente. O segundo seria o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou outros educandos. Segundo este autor, é essencial que se considerem esses dois níveis, já que aquilo que a criança realiza com o auxílio do outro é tão importante quanto aquilo que ela é capaz de realizar sozinha.

Vygotsky ( 1984 ) define como zona de desenvolvimento proximal, as funções que estão em processo de maturação na criança e que poderão vir a ser níveis de desenvolvimento real no futuro. Nas palavras do autor: "aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã".

Penso que o vínculo crescente entre nós favoreceu o desenvolvimento de G. no que se refere à sua comunicação. Hoje, ele já não demonstra a mesma passividade, propõe atividades, tem falado mais e segundo seus familiares, tem demonstrado interesses e atitudes mais autônomas.

Na academia de natação também houve progressos significativos. G. quase não aceitava fazer os exercícios, isolava-se num canto da piscina e permanecia inerte. Demonstrava medo d'água. Agora ele está muito mais seguro e sorri bastante durante as aulas ( fato raro ).



G. apresentando mais autonomia.

Em uma determinada ocasião ele afirmou que queria ir para a academia e pediu para seu pai levá-lo. Considerei esse fato muito positivo pois ele quase não fala o que deseja fazer.

Durante as aulas, o professor e eu damos apoio físico para ele ( segurando-o ); com isso, aos poucos pudemos perceber que o seu desempenho está melhorando muito e que também, nesse contexto, ele está tendo mais autonomia.



G. recebendo apoio físico para realizar atividade.

Por tudo isso, concordo com Vygotsky ( 1984 ) no que se refere ao fato da criança ( no caso G., já se trata de um adolescente ) ir alcançando

um desenvolvimento real: isto se dará se primeiramente ela for auxiliada por um adulto, ou mesmo por outra criança.

O papel da imitação também assume importância considerável no processo educacional. Como já havia citado no caso M., penso que a atividade imitativa representa uma forma da criança “adotar” atitudes dos outros, apropriando-se delas e transferindo-as para outras situações.

A imitação, segundo Vygotsky ( 1984 ), não se trata de um processo puramente mecânico e que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de conhecimento e aquilo que ela pode inicialmente imitar poderá, posteriormente, fazer parte de suas ações de uma maneira autônoma. Ele afirma ainda que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.”<sup>6</sup>

Em síntese, segundo Vygotsky ( 1984 ) a interação entre as pessoas permite que ocorra a internalização de processos que se tornam aquisições do desenvolvimento independente da criança e, que desse modo, a imitação prévia poderia compor o processo educativo e gerar, no futuro, mais autonomia.

Além desses, outro aspecto que considerei relevante em ambos os casos refere-se à fala autística, que nem sempre pode ser compreendida. No caso M., dificilmente se consegue entender o que ele fala. Poucas vezes pude ouvi-lo com mais nitidez e identificar o que estava falando: os nomes de crianças que estudam ou estudaram com ele, situações ou fatos ocorridos na escola, em casa ou na academia, repetição da fala de outras pessoas, etc.

Num desses momentos, M. falava do S. que é um amigo da escola e com quem M. tem certa rivalidade ( que é recíproca ). Esse menino o empurra, mexe em seu material escolar e pede para M. empurrá-lo também. S.

---

<sup>6</sup> Cf. “A Formação Social da Mente” p. 100.

é considerado uma criança indisciplinada, dispersa e que gosta de irritar os outros.

Mas voltando à fala autística, penso que ela seja muito semelhante àquilo que alguns autores chamariam de fala egocêntrica. Piaget ( in: Vygotsky, 1989. pág. 9-21 ) foi um dos pioneiros em estudos sobre a psicologia infantil, a destacar o egocentrismo inerente às crianças. Conforme afirma esse autor, o pensamento egocêntrico da criança fica entre o autismo ( no sentido estrito da palavra ) e o pensamento socializado. Sua concepção acerca do desenvolvimento do pensamento é baseada na premissa de que o pensamento infantil é original e naturalmente autístico e só se transforma em pensamento realista após uma longa pressão social.

Segundo a concepção piagetiana, quando a criança atinge certa maturidade social ( por volta dos 7/8 anos de idade ), o pensamento socializado predomina e as características egocêntricas vão desaparecendo.

Na fala egocêntrica, a criança fala alto sobre seus planos interiores e suas ações, fazendo comentários simultâneos ao que quer que esteja fazendo. Essa fala pode estar associada a pensamentos expressos ou não expressos ( ou incomunicáveis ).

Vygotsky ( 1989 ) faz uma crítica a Piaget afirmando que a fala egocêntrica tem uma função clara e definida e que, ao contrário do que Piaget afirmou, ela não desaparece e sim internaliza-se — ao invés de pronunciá-las, a criança adquire a capacidade de pensar as palavras.

Ao propor algumas atividades desejadas por G. percebi que ele apresentava uma fala semelhante à fala egocêntrica, da mesma maneira que a observada em M. numa situação de conflito ou ansiedade. Certa vez, G. estava muito nervoso e como ele gosta muito de brigadeiro, perguntei se ele queria ir até à cozinha para prepararmos o doce. Ele ficou mais calmo porque ele gosta muito de fazer isso.

Depois que o doce estava pronto, ele sentou-se para me ajudar a modelar e passar no chocolate granulado ( como já havíamos feito em outro dia ). Conforme fazíamos, ele ia pronunciando pequenas frases, como: “Eu gosto de brigadeiro, vai dar bastante, vai sim. Eu vou comer mesmo.”

Se eu lhe falasse algo ou fizesse uma pergunta, ele respondia num tom muito baixo, completava com outras palavras, rapidamente; exatamente como quem está pensando alto. Numa outra situação, de jogo de cartas, proposto por ele, sua atitude foi parecida.

Inicialmente ele falou sobre as regras do jogo ( pois eu lhe pedi, por não me recordar delas ), depois ele distribuiu as cartas e começamos a jogar. Na sua vez, ele sempre pronunciava palavras como quem planeja a ação: “Eu vou jogar essa carta. Eu vou roubar o monte. É, não tenho essa carta.” , etc. O tom era semelhante ao da situação anterior: falava baixo e muito rápido.

Em função disso, penso que a fala egocêntrica é bastante importante para a organização do pensamento e concordo com Vygotsky ( 1984 ) que ela representa um processo de conscientização. Nos casos em questão, o aparecimento dessa fala, em diferentes situações, pode estar associado ao nível intelectual dos sujeitos e à própria diferença de idade existente entre eles .

Tanto Piaget quanto Vygotsky ( 1989 ) afirmam que a fala egocêntrica é característica da infância, porém Vygotsky não descarta a hipótese de que existe uma divergência entre a idade cronológica e a idade mental das crianças.

Embora G. já tenha 15 anos ( cronologicamente ), ele ainda apresenta uma fala como a descrita por esses autores. Suponho que, embora possa ter ocorrido uma diminuição do seu uso ( ela só é exteriorizada em alguns momentos ), em função do déficit na interação social, ela ainda se faz presente.

Portanto, para Vygotsky ( 1989 ) tanto a fala comunicativa quanto a egocêntrica têm funções sociais, embora se apresentem de maneiras diferentes. A fala egocêntrica surge quando se transferem formas sociais de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais.

Gostaria, finalmente, de tecer alguns comentários em relação a uma outra atividade, que considere curiosa e digna de registro para posterior estudo.

G. sempre pede para jogarmos “cruzadinha” ( jogo da velha ). No início os símbolos utilizados eram os mais usuais: O e X. Num certo dia ele incluiu o símbolo  $\Delta$  e eu imediatamente utilizei outro:  $\square$ . Isso ocorreu em várias situações e vários outros símbolos foram surgindo como:  $\heartsuit$ ,  $\ast$ ,  $\diamond$ , etc. G. tem se apropriado dos símbolos utilizados por mim e cada vez que ele muda, eu faço o mesmo.

Penso que a utilização e a apropriação de novos símbolos pode levar a várias hipóteses que precisariam ser analisadas a partir de um maior aprofundamento teórico. No momento ficariam algumas alternativas como, a demonstração de “domínio” dessa atividade específica: ele é muito interessado por diferentes jogos, conhece as regras e joga também com seus familiares. Portanto, creio que seja possível G. estar “criando” novos símbolos e repetindo alguns dos meus, demonstrando alguma capacidade imaginativa que, segundo Schwartzman ( 1994 ), é ausente nos autistas.

Penso, também, na hipótese desses símbolos representarem para ele uma maneira diferente de comunicação que ele utiliza sem tanta dificuldade. Mas, tanto esta, como a anterior — da criação de novos símbolos — são apenas hipóteses que levanto e que merecerão aprofundamento teórico posterior.

## Considerações Finais

Foi com muita dedicação que iniciei este trabalho e agora percebo como ele me permitiu um engrandecimento pessoal e profissional significativo. Longe de pretender qualquer generalização ou conclusão, tudo que anseio daqui para a frente é a sua continuidade através do acompanhamento dos casos em questão, e de intervenções pedagógicas pertinentes. Desejo também ter contato mais próximo com outros casos para que possa melhor entendê-los.

Embora tenha conhecimento dos sintomas do autismo que incluem, entre outros, o isolamento e a total indiferença em relação às pessoas ( Schwartzman, 1994 ), pude vivenciar experiências nas quais considero ter ocorrido expressões de afetividade que certamente foram gratificantes para mim e para os educandos.

No caso G., seu sorriso e o seu pedido para fazermos algo, como passearmos juntos, a meu ver, é uma explicitação de um vínculo afetivo crescente entre nós. O abraço de M. cada vez que nos encontramos, seu sorriso, igualmente me fazem esquecer da afirmação dos autores quanto à frieza e inexpressão dos sentimentos por parte dos autistas.

Por isso concordo plenamente com Szabo ( 1987 ) de que há necessidade de se conhecer o autista para depois compreendê-lo, aceitá-lo e amá-lo.

Penso que para todos os familiares e profissionais seja bastante difícil "aceitar" alguns sinais, como os comportamentos absurdamente ritualísticos, mas na medida em que há respeito por essas necessidades e pela dificuldade do autista em interagir, sua aproximação das pessoas torna-se mais provável.

No caso G., ele não tem freqüentado escola alguma, pois já é um adolescente e encontra-se numa fase mais crítica de relacionamento social. Esta minha constatação é confirmada em Szabo ( 1987 ), que afirma que ao entrar na adolescência torna-se mais difícil a integração dos autistas em escolas regulares. Ao ficarem em casa, num quase confinamento, há uma acentuação considerável dos sintomas.

Já no caso M., que ainda é criança, há uma receptividade maior por parte da escola o que, felizmente, permite uma interação essencial para o seu desenvolvimento.

No contexto da academia, a integração de ambos é inegável. Mesmo G., que faz essa aula somente comigo e com o professor de natação, tem um contato também com outros profissionais, enquanto aguardamos o horário de entrarmos na piscina ou, mesmo, de irmos embora ( pois ele só vai embora às 11:30, sendo que sua aula acaba às 10:30 ). Ele frequenta a cantina, conhece os outros professores, a recepcionista, os alunos de outras turmas, etc. Ele tem demonstrado alegria ao participar das atividades, o que é mais enfatizado do que os sinais negativos ( tensão, resistência e extrema dificuldade em lidar com negativas e perdas ).

Para M. esse contexto tem sido igualmente prazeroso, na medida em que torna possível a sua integração em turmas onde cada indivíduo é respeitado dentro dos seus limites físicos. O fato de cada aluno ter certo nível, possibilita que cada um seja acompanhado de perto pelos professores, porém, sem o intuito de uniformização ou padronização. Cada qual apresenta um estilo, um ritmo, que é considerado diferentemente do que ocorre nas escolas, por exemplo.

No caso M. pude perceber a ausência de sintomas que seriam primordiais para o diagnóstico do autismo, como facilidade de integração, vontade de participar das atividades, etc., porém outros sintomas, como já citei anteriormente, são bastante acentuados.

Por isso, penso que o contexto familiar, escolar e demais ambientes por ele frequentados são propiciadores de uma amenização dos sintomas. O carinho demonstrado pela família certamente contribui para que M. aja de maneira semelhante, quando em contato com outras pessoas. Acerca disso, suspeito de uma possível imitação feita por M. das atitudes das pessoas que estão próximas. Szabo ( 1987 ) descreve o comportamento de Alexandre de forma semelhante ao que observei em M. Sempre houve por parte da família um empenho exaustivo para tentar fazer com que Alexandre participasse da vida familiar e pudesse ser compreendido. Sua mãe relata a felicidade e satisfação da família ao vê-lo ( raramente ) sorrir. O

comportamento de seu irmão foi demasiado importante para ele; percebi no caso M. algo semelhante: há bastante interesse da irmã mais velha em ajudá-lo. Eu podia ver sua alegria, por exemplo, quando ele a via chegando na EMEI para buscá-lo.

Acredito, por estar inserida e conhecer de perto os contextos familiares dos casos em estudo, o quão difícil é saber interpretar o desejo dos jovens observados. Szabo ( 1987 ) afirma que foram necessários anos e anos de dedicação, paciência e tristezas; porém, ela afirma que com tudo isso, Alexandre passou a demonstrar mais afetividade e também mais calma.

Evidentemente há necessidade de se enfatizar a importância da aceitação por parte dos familiares, o que não significa ignorar o problema e tratar o autista como qualquer outra pessoa.

Na escola, penso que o comportamento da professora e dos outros profissionais deva ser parecido. Deve-se buscar conhecimento acerca das características principais e levar também em conta a singularidade de cada caso.

Como Berehff ( 1994 ) propõe, a rotina escolar deve ser mantida evitando mudanças que possam deixar o autista tenso: deve-se elaborar um plano individual de ensino que considere os déficits e as suas necessidades. Segundo este autor, esse plano deve ir além dos conhecimentos acadêmicos, pois “frequentar uma escola significa, para o indivíduo, a possibilidade de conviver com seus pares e vivenciar uma dimensão social da qual necessita para desenvolver-se como ser humano. A busca de uma melhor qualidade de vida para este educando é o que na realidade permeia este trabalho”. ( 1994, p. 21).

Além disso, deve-se observar atentamente o autista, podendo identificar interesses ( que nem sempre são explicitados ) e uma forma mais acessível de comunicação.

Com G., a escrita, embora também defasada, pôde permitir uma melhor comunicação do que a expressão oral. Através dela pude utilizar algumas estratégias que facilitaram a nossa comunicação, como esquemas de perguntas e respostas ( quando desejava saber o que queria fazer num momento determinado ) com alternativas, testes de escolhas, etc.

Utilizei também orações onde ele responderia V ( verdadeiro ) ou F ( falso ), ou ainda S ( sim ) ou N ( não ), pois oralmente ele quase nunca usa negativas. Ele evita recusar coisas para as pessoas e, da mesma maneira, não aceita ouvir recusas quando deseja algo. Esse ainda é um aspecto que precisa ser muito trabalhado com G. Ele não aceita perder um jogo, fica extremamente tenso quando as pessoas não fazem aquilo que ele quer. Penso que a família também deva trabalhar melhor esse lado de sua personalidade, evitando fazer tudo o que G. espera. Sei o quanto isso é difícil, pois também tenho tido dificuldades em agir dessa forma. Mas deve-se gradativamente inserir negativas, esclarecer condições e explicar previamente porque deve-se ou não fazer algo.

Penso, ainda, que G. deveria, assim que possível, freqüentar uma escola, instituição ou oficina para que pudesse integrar-se com outros jovens e participar de atividades gratificantes para ele.

Para o desenvolvimento do autista, tanto cognitivo, quanto social, de cuidados próprios, etc. faz-se essencial a sua integração com as pessoas e a sua comunicação com elas. Isso é consenso na totalidade dos autores.

Concordo com Szabo ( 1987 ) que na medida do possível, deve-se inserir o autista em ambientes onde encontram-se pessoas não autistas, pois o seu contato com elas pode lhe permitir uma ampliação de vocabulário, de ações e uma interação mais efetiva. Por isso, penso que não se deve restringir o seu contato apenas às escolas especializadas, mas sim ampliá-lo a outras instituições escolares, ou não, sempre que for possível.

Na academia, por exemplo, onde os profissionais não tinham experiência com alunos autistas, foi possível um desenvolvimento motor e social deles e a participação dos professores que passaram a se interessar muito pelos dois casos. Esses profissionais observam o desempenho social dos dois sujeitos e, sobre isso, fazemos discussões constantes baseados sempre na bibliografia sobre a síndrome e em possíveis estratégias de atuação junto a eles. Além disso, há um interesse por parte dos pais de outras crianças que, por vezes, conhecem casos semelhantes, o que gera um processo de troca de experiências muito relevante.

Felizmente não tivemos qualquer problema com os outros pais, que demonstram consciência quanto à importância da integração de G. e M.

Portanto, concordo com Mello e Silva ( 1988 ) que seja primordial o interesse de todos os profissionais envolvidos na educação de autistas e que independentemente de possuírem especialização na área, o imprescindível é o seu interesse, a sua calma, afetividade e segurança. Se estiverem presentes esses requisitos, penso que a leitura de bibliografia especializada e a observação contínua podem garantir um trabalho qualitativo.

Em síntese, penso que o cerne da educação de autistas está na percepção das suas necessidades e especificidades e dos comportamentos inerentes a cada caso. Faz-se ainda fundamental um caráter interdisciplinar ou multidisciplinar ( Szabo — 1987 ) por parte do educador, já que ele deverá se utilizar de uma gama muito variada de conhecimentos e atividades, além da colaboração de outros profissionais de áreas afins.

Na minha experiência com M., como eu o observo em contextos diferentes, posso utilizar os conhecimentos escolares, por exemplo, também na academia. Posso verificar junto à sua família, as suas dificuldades tanto num contexto quanto em outro, discutindo possíveis estratégias. Como já me referi anteriormente, algumas vezes ele se refere à EMEI freqüentada por ele no ano passado: como eu estava presente lá, acompanhando-o pedagogicamente, posso compreender melhor o que diz, como nomes ou situações.

Com G., foi mais constatável a possibilidade de um caráter interdisciplinar durante as intervenções. Um exemplo simples é esse, já citado anteriormente: Num determinado dia, elaboramos listas sobre o que gostávamos de fazer, comer, etc. G. escreveu, entre outras coisas, que gostava de brigadeiro. Após isso, assistimos a um filme sobre alimentação e digestão e eu fiz comentários sobre o que ele havia dito que gostava de comer, enfatizando alimentos necessários à saúde física e à classificação de vários deles.

Em outro momento, propus que fizéssemos brigadeiros, pedindo sua ajuda para pegar os ingredientes.

A partir dessa atividade desenvolvemos juntos a receita, escrevendo quantidades dos ingredientes, cálculo sobre os custos, quantidade que produziríamos, quantidade aproximada que cada pessoa da família comeria, etc.

Várias outras situações poderiam ser citadas como exemplo. Numa determinada circunstância, levei livros sobre artistas para G. pois ele gosta de pintar telas. Depois fizemos perguntas e respostas sobre os livros ( exercícios de interpretação de textos ). Propus então que ele pintasse uma tela, e posteriormente, desenvolvemos cálculos sobre os custos dos materiais utilizados, etc.

Segundo Sacks ( 1995 ), os autistas têm necessidade em compreender o concreto, o categórico e, de fato, ambos os casos estudados demonstraram facilidade nesse sentido. Porém, penso que se pode utilizar abstrações, sempre que possível, e que, talvez, a dificuldade de trabalhar com coisas abstratas seja não só do autista como também do educador.

Enquanto tal, este educador deve buscar, entre profissionais de outras áreas, conhecimentos que contribuam para uma melhor interação e para a realização de atividades relevantes para o autista.

No caso de G., ele demonstra interesse em tocar teclado, embora não conheça as nem notas, nem as partituras. Como eu também não possuo tais conhecimentos, considerei muito difícil conseguir auxiliá-lo. Procurei uma pessoa que soubesse tocar o instrumento e juntas desenvolvemos para ele um método bastante acessível. Considerando a familiaridade que ele tem com números, as notas foram transformadas em números de 01 a 12; as teclas pretas passaram a ser os números, seguidos da letra p. Desse modo, G. pôde tocar com mais facilidade.

Sendo assim, penso que o educador, principalmente aquele trabalha com crianças especiais, deve procurar formas diferentes de intervenção pedagógica de modo a conseguir a participação da criança. Deve tornar alguns conhecimentos mais acessíveis e avaliar o educando constantemente para perceber qualquer progresso.

Como Berehoff ( 1994 ) e muitos outros autores afirmam, deve-se investir em todas as possibilidades de desenvolvimento do autista, seja até

mesmo a sua autonomia em cuidados pessoais e de higiene ( quando o caso for mais grave ). Qualquer que seja o progresso, ele é sempre significativo. Além disso, penso que o educador deve ter uma postura constante de pesquisador, reformulando estratégias de intervenção sempre que perceber dispersões ou resistência.

Algo que considerei relevante durante as observações, diz respeito à necessidade de imutabilidade mencionada pelos autores. Esse seria um dos principais sinais apresentados pelos autistas. Mas no caso de M., quando ele resiste à realização das atividades, no contexto da academia, introduzimos mudanças ( de professor, uso de outros objetos, etc. ) e conseguimos êxito. Parece-me que quando ele já conhece as situações, mais facilmente dispersa-se e resiste em fazer os exercícios.

Além disso, outro fato curioso surgiu da comparação entre ambos ( na academia ). Embora M. seja mais ativo, mais afetivo e aceite fazer as atividades imediatamente ( de maneira geral ), ele também pode mais facilmente resistir e não concentrar-se. G., ao contrário, que é passivo demais, gradativamente vai se adaptando às novas situações e após um determinado tempo passa a demonstrar um melhor desempenho e aceitação do que foi proposto. Em relação a isso, Berehff ( 1994 ) e Caixeta ( 1995 ) sugerem que o movimento físico e a fala simultâneos, podem garantir uma melhor compreensão por parte do autista, já que se baseiam na ação ⇒ concreta.

Penso que a linguagem e a ação estejam interligadas e concordo com Vygotsky ( 1984 ) quanto à função da fala de planejar as ações.

Para Cunha ( c.f. 1991 ), essa relação entre a linguagem e o pensamento pode ser observada na medida em que o uso funcional da fala esteja acompanhado do aumento de ações funcionais.

Poderia considerar ainda muitos outros aspectos existentes no processo educativo dos autistas. Mas é preciso ainda percorrer um longo caminho de observações e estudos para que possa melhor compreender esses aspectos.

Por ora, deixo um pequeno trecho de um livro que muito me ensinou nesse caminho árduo:

A raposa diz ao príncipezinho:

*“( ... ) — Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. E por isso eu me aborreço um pouco. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. o teu me chamará para fora da toca, como se fosse música.”*

E então, após uma reflexão o príncipezinho pergunta à raposa o que é preciso para cativá-la.

*“— O que é preciso fazer?*

*— É preciso ser paciente, respondeu a raposa. Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada... Mas cada dia, tu sentarás mais perto...”*

No dia seguinte o príncipezinho voltou e a raposa disse:

*“— Teria sido melhor voltares à mesma hora. Se tu vens, por exemplo, às quatro horas da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. ( ... ) É preciso ritos.*

*— Que é um rito? — perguntou o príncipezinho.*

*— É uma coisa muito esquecida também, disse a raposa. É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias, uma hora, das outras horas. Os meus caçadores, por exemplo, possuem um rito. Dançam na quinta-feira com as moças da aldeia. A quinta-feira, então, é o dia maravilhoso! Vou passear até a vinha.”*

Após cativar a raposa, eles se despediram e o príncipezinho disse que se a raposa chorava ela não havia lucrado nada.

*“— Eu lucro, disse a raposa, por causa da cor do trigo.”*

Pois o trigo lembraria a cor dos cabelos do príncipezinho.

*“— Adeus, disse ele.*

*— Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.*

*— Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que fez tua rosa tão importante, disse ainda a raposa. Os homens esqueceram esta verdade. Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas...”* concluiu a raposa.

( Saint Exupéry )

## Referências Bibliográficas

- BARON-COHEN, Simon; ALLEN, Jane E. Gilberg, Christopher. ( 1994 ) *Será possível detectar o autismo aos 18 meses?* Revista Portuguesa de Pedagogia ( tradução de Antônio Castro Fonseca ),.
- BEREHOFF, Ana Maria; LEPPOS, Analucia S. S. E.; FREIRE, Lucia H. de Vasconcelos. ( 1994 ) *Considerações técnicas sobre o atendimento pedagógico do educando portador de condutas típicas e da síndrome do autismo e de psicoses infanto-juvenis.* Brasília, Corde.
- BEREHOFF, Ana Maria. ( 1994 ) *Autismo: uma história de conquistas.* Brasília Corde.
- BRASIL, ( 1988 ) *Constituição da República Federativa.* São Paulo, Ed. Atlas.
- CAIXETA, Marcelo. ( 1995 ) *Psicopedagogia do autismo.* Revista de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência.
- CRUZ, Deusina Lopes da. ( 1994 ) *Autismo: uma história de conquistas.* Brasília, Corde.
- DIAS, Tércia Regina S.; OMOTE, Sadao ( 1995 ) "*Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos*". **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Ed, Unimep, vol. II, n.º 3, p. 93/100
- GAUDERER, Christian. ( 1986 ) *Autismo, década de oitenta: informações sobre a doença para os leigos.* **Gazeta de Alagoas**, Rio de Janeiro.
- EZPELETA, Justa; ROCWELL, Elsie. ( 1989 ) *Pesquisa participante.* SP, Cortez Ed..

- EXUPÉRY, Antoine de Saint. ( 1996 ). *O pequeno príncipe*. RJ, Ed. Agir.
- LEBOYER, Marion. ( 1987 ) *Autismo infantil*. Campinas, Papirus.
- LEONTIEV, A. ( 1978 ) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. ( 1986 ) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP, EPU
- LURIA, A. R. ( 1979 ) *Curso de psicologia geral*. RJ, Civilização Brasileira.
- MELLO, Ana Maria S. R.; SILVA, Marisa Furia. ( 1988 ) *Projeto esperança*. Gráfica LBA, Espírito Santo.
- REILY, Lucia Helena. ( 1994 ) *Armazém de imagens: estudo de caso de jovem autista portador de deficiência múltipla*. ( Tese ) SP, USP.
- SACKS, Oliver. ( 1995 ) *Um antropólogo em Marte*. São Paulo, Companhia das Letras.
- \_\_\_\_\_ . ( 1985 ) *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. Rio de Janeiro, Imago, 2.<sup>a</sup> edição.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. ( 1994 ) *Autismo infantil*. Brasília, Corde.
- SCHWARTZMAN, José Salomão e outros. ( 1991 ) *Autismo: visão multidisciplinar*. SP, Memon.
- SZABO, Cleuza Barbosa. ( 1987 ) *Depoimentos da mãe de um autista*. SP, Cortez Ed.
- VYGOTSKY, L. S. ( 1989 ) *Pensamento e linguagem*. SP, Martins Fontes.

- \_\_\_\_\_ ( 1984 ) *A formação social da mente*. SP, Martins Fontes.

- ( palestra ) GUERREIRO, Marilisa Mantovani. ( 1995 ) *Algumas síndromes neurológicas: a paralisia cerebral*. 03/10/95 - FE, Campinas.

Filmes:

- *Nada como a verdade*.

- *Testemunha do silêncio*.

- *Rain Man*.

# **ANEXOS**

## **Roteiro Parcial de Entrevistas Com os Pais**

- Defina o que entende por autismo.

Quando foi feito o diagnóstico e por quem?

- Faz tratamentos com medicamentos?

- Quando começou a falar?

- Com que idade começou a frequentar escola?

- Que tipo de recursos já foram utilizados ( música, artes, didáticas, esportes, etc. )?

- Como foi o seu desenvolvimento motor?

- Como se relaciona em casa, em relação aos vizinhos, etc.?

- Como demonstra seus sentimentos ( dor, tristeza, alegria )?

- Como utiliza-se dos brinquedos?

- Existe algum assunto ou atividade de seu interesse?

- Como reage em espaços ricos de elementos naturais?

- Demonstra agressividade? Em que circunstâncias?

- Cite outras pessoas que poderiam ser informantes.

- Fale brevemente sobre o M. ou o G.

11/03/97  
O que você gosta de fazer?  
Eu gosto de ler, de sair de cuidar de plantas,  
gosto de ir ao mercado,  
O que você não gosta de fazer?  
Eu não gosto de ler revistas, não gosto de pintar ou  
gosto de ouvir música.

O que você gosta de fazer?  
Eu gosto de ver T.V., sair, de cuidar de plantas, eu  
gosto de ir ao mercado.

O que você não gosta de fazer?  
Eu não gosto de ler revistas, não gosto de  
pintar eu não gosto de ouvir música.

Sim, o que vamos fazer agora?  
 Você ~~gostaria~~ ~~de~~ ~~ir~~ ~~comigo~~ ~~fazer~~ ~~perguntas~~

Você gostaria de ir comigo buscar seus trabalhos onde você fazia curso de artes?

sim

não

Você gostaria de ir na biblioteca da Uniscam comigo?

sim

não

- (V)  O Seli está lagindo
- (V)  A Valdeice está esquentando
- (V)  O Felipe está doente
- (F)  Perse está em casa
- (F)  Nós saímos e fomos na sorveteria.
- (V)  A Tere está ligada
- (V)  Amanhã nós vamos nadar.
- (V)  Amanhã a tarde eu vou na Suete
- (V)  Você gosta quando eu venho aqui.
- (V)  Quem comprou uma panela
- (V)  Domingo haverá festa junina
- (F)  Respostas do domingo não vale mais
- (F)  Eu tenho uma reunião e preciso ir antes do almoço.
- (V)  Eu vou dar mais um trabalho
- (V)  Eu gosto de ficar para o almoço mas hoje ~~é~~ infelizmente não poderei.

05/04/97

~~Hoje nós vamos sair~~ (S)

mas hoje nós vamos às 11 para voltar às 11:30 por-  
que eu vou almoçar aqui (S)

~~Nós vamos pra Interam~~ (S)

Antes nós vamos passar pelo terminal (S)  
Nós vamos mesmo (S)

Sua mãe foi viajar para Araraquara (S)  
~~Nós vamos chela de cano~~ (S)

Quando sua mãe vai voltar? (S)  
às 12:00 horas (S)

Já, hoje nós vamos jantar numa Telo  
porque eu quero muito (N)  
~~Nós vamos tocar piano antes de sair~~ (S)

Você vai tocar as músicas novas que  
a Michele escreveu (S)  
Eu vou ler o meu relógio (S)

Vamos fazer uma brincadeira de  
pistas, agora? Eu dou as pistas  
você tenta descobrir o que é? (S)

~~Vou fazer um~~ (S)

e depois fazemos a brincadeira  
tá? (S)

Lista de palavras para o Q3/04

Ditado

cadeira, chave, tapete, quadro, disco, estrela,  
microfone, barco, praia,

Wroteo

telhado, vólvaga, deserto, panela, porta,  
canto, canção, microfone, quadro, barco,  
passagem, barco, praia

interfone, vaso, meço, panela, colmeia,  
máquina

Wroteo  
canto, canção, microfone, quadro, barco,  
passagem, barco, praia

0			Δ	0	0	Δ	Δ	Δ
0	X		0	0	Δ			
0	X		0	Δ	Δ			

◇			X	◇	◇	4	3	X
X	◇	◇	X	◇	◇	0	X	0
X	X	X	X	X	◇	X	X	2

	0		*	0	*	*		
*	0		0	0	*	0	0	0
0	0		0	*	0			

Data 17/06/97 terça-feira

Diado

sofá, quadro, rádio, mesa, chave, interfone,  
barragem, rádio, disco, estrela,

Witido

~~sofá, relógio, mesa, cadeira, tapete, disco, aparelho, lava-  
lô, máquina, fogão, geladeira, rádio, relógio,  
máquina, fogão, geladeira, relógio~~

árvore, folha, galho, grama, telhado,

antena, chaminé, supermercado (barra),  
brinquedo, parede, esquadro, madeira, perfume, papelaria,  
caneta, lápis, caderno, lápis, caderno, lápis, caderno,  
máquina, fogão, geladeira, relógio, grama, relógio,  
relógio

Cruzadinha

0	x	2
0	0	0
x	0	x

x	2	x
0	x	
0	0	0

2	0	x
x	0	0
0	x	x

	x	
□	x	□
x	x	□

x	□	□
x	x	□
□	x	□

□	□	
x	x	x

⊙	⊙	
□	□	□