



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Maryse Helena Felipe de Oliveira Suplino**

Bolsista da FAPERJ

**RETRATOS E IMAGENS DAS VIVÊNCIAS INCLUSIVAS DE DOIS  
ALUNOS COM AUTISMO EM CLASSES REGULARES.**

**Rio de Janeiro**

**2007**

**Maryse Helena Felipe de Oliveira Suplino**

**RETRATOS E IMAGENS DAS VIVÊNCIAS INCLUSIVAS DE DOIS  
ALUNOS COM AUTISMO EM CLASSES REGULARES.**

**Tese apresentada à Universidade  
Estadual do Rio de Janeiro como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
Doutor em Educação. Orientadora:  
Rosana Glat.**

**Rio de Janeiro, fevereiro de 2007.**

## **Maryse Helena Felipe de Oliveira Suplino**

Tese: RETRATOS E IMAGENS DAS VIVÊNCIAS INCLUSIVAS DE DOIS ALUNOS COM AUTISMO EM CLASSES REGULARES.

Tese apresentada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação. Orientadora: Rosana Glat.

Aprovada em : 26/03/2007.

### **Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Glat.  
(orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Gerk Pinto Carneiro

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia Matos

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Edil Paiva

---

Prof. Dr. Juan Clinton Llerena Jr.

*Dedico essa tese à minha mãe (in memoriam).*

*Minha mãe está em tudo. Na linha e agulha que usou para consertar meu guarda chuva na penúltima vez que veio aqui em casa.*

*Está no sofá sentada com as pernas estendidas, meio de lado, voltada pra mim conversando sobre um assunto animado que a fazia sorrir.*

*Está na cozinha discutindo comigo sobre minha forma de preparar nhoque, o qual salvou ao acrescentar mais farinha de trigo.*

*Calço meu chinelo – mamãe o calçou quando veio aqui. Coloco o CD da “Dama de Vermelho” – eu e mamãe estivemos na estréia no Odeon. Preciso fritar batatas: ali está a escumadeira que ela enviou-me um dia antes de ir embora. “Ah essa minha filha que só trabalha e não lembra de nada!”*

*Mamãe está no rosto da Marta, na voz da Mara, nos trejeitos da Raquel. Na sagacidade do Vinícius e Lucas. Está na conciliação da Isabella. Nos bordados da Mayara. Na fragilidade do Ricardo...*

*Minha mãe está em cada olhar que recebo pela manhã quando me vejo no espelho. Ela está presente nessa voz interior que me empurra: “Segue, filha. Você vai conseguir!”*

*Que orgulho eu tenho dessa mulher cheia de uma sabedoria que não se encontra nos livros.*

*Obrigada, mamãe, por ter me ensinado a discernir o que, de fato, vale.*

*Dedico essa tese e o que ela significa à minha filha, Isabella. Minha ajudadora, sem a qual esse trabalho não teria sido realizado. Obrigada filha, pela força, pelo carinho, pela dedicação, pelas horas de lazer perdidas...*

*Queria declarar de público a filha maravilhosa que você é, o orgulho que me traz e, principalmente, a alegria de ter uma amiga tão querida.*

v

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, minha fonte de sabedoria. Aquele cuja presença me conduziu e, quando a força me faltou me sustentou, tornando-me “indesistível”.

Agradeço também à minha família: meu esposo Amaury, meus filhos Lucas e Isabella pela ajuda freqüente, incentivo constante e paciência infinita. Vocês fizeram tudo valer a pena.

Minhas irmãs Marta e Mara, ainda mais próximas agora. Obrigada pela força, pela fé em mim e pelas orações.

Meus quatro sobrinhos: Vinícius, Raquel, Mayara e Ricardo, pelo incentivo e torcida infalíveis.

A Nádia por “segurar” o Centro durante minhas ausências e também a toda equipe do CASB-RJ por todo apoio recebido.

As amigas Neli e Morgana por ouvirem desabafos, incentivarem minha trajetória e socorrerem nas revisões das Línguas Portuguesa e Inglesa, respectivamente.

À minha orientadora, Rosana Glat, pelas sugestões e toques oportunos e pela fé depositada em mim.

Aos meninos Davi e Mateus e suas respectivas professoras, Débora e Ester, pela oportunidade que me concederam de vivenciar seu dia a dia nas escolas.

À FAPERJ pela oportunidade recebida para o desenvolvimento do trabalho.

***O temor do Senhor é a instrução da sabedoria,  
e diante da honra vai a humildade.***

***Provérbios 15:33***

vii

**RESUMO**

O debate atual na busca de uma definição conceitual para educação inclusiva compõe o cenário no qual a inclusão das crianças e adolescentes com autismo está sendo efetivada. Há atualmente uma demanda social de grande impacto que repercute, inclusive, em ações governamentais. Crianças com autismo estão tendo acesso a escolas regulares num contexto social e histórico bastante diverso daquele que foi palco das primeiras inserções em classes especiais criadas para elas naquelas instituições. O presente estudo, de cunho etnográfico, buscou esclarecer questões conceituais visando elucidar pontos difusos que extrapolam as metodologias utilizadas. O objetivo era retratar e analisar as salas de aula, visando compreender as relações estabelecidas no seu interior. O pressuposto geral que resultou neste trabalho foi o de que o interior das relações psicossociais é que possibilita a compreensão do processo de inclusão dos alunos autistas. Esta análise foi conduzida a partir da observação das interações entre os membros da comunidade escolar e as crianças com autismo, tanto na sala de aula quanto em outros espaços. Fizeram parte da pesquisa dois meninos com autismo, ambos com cinco anos de idade, alunos de diferentes instituições educacionais, suas professoras e os demais integrantes das escolas. Os dados obtidos indicaram que o compromisso assumido na inclusão daquelas crianças não representou uma transformação prática nos procedimentos de ensino utilizados, modelos de exercícios e critérios de avaliação, apontando para a necessidade de uma mudança de postura no interior das escolas desdobrada em ações práticas e cotidianas. O papel do adulto como facilitador mostrou-se fundamental e as brincadeiras representaram uma importante via de comunicação e interação entre os alunos.

**Palavras-chave:** autismo, interação, educação inclusiva.

viii

## **ABSTRACT**

The current debate on a search for a conceptual definition for the inclusive education composes the scenario in which the autistic children and adolescent

inclusion has been taken. Nowadays there is a social demand of great impact that resounds also in governmental actions. Autistic children are having access to regular schools on a social context highly diverse from that one that was the stage for the first insertions on special classes created for them into those institutions. The present study, of ethnographic profile, aimed to clarify conceptual issues focusing the elucidating of diffused points that extrapolate the used methodologies. The objective was to portrait and to analyze class-rooms searching for the comprehension of the relations established inside of them. The general presumption that resulted on this work was that the interior of psycho-social relations is what carry out the understanding of autistic children inclusive process. This analyses was conducted from observation of interactions among members of the school community and children with autism, into the class-rooms and other spaces. Two boys, both five years old, students of different educational institutions, their teachers and school members took part on this research. Data obtained indicated that the assumed compromise on including those boys did not represented practical transformation on teaching procedures, exercise models and evaluation criteria, heading to the need of a posture changing inside the schools, shared on daily practice. The adult role as a facilitator revealed to be fundamental and the games represented an important way of communication and interaction among the students.

**Key-words:** autism, interaction, inclusive education.

## SUMÁRIO

Sumário.....	p. x
--------------	------

<b>PARTE I – COMEÇANDO.....</b>	p. 12
<b>Cap. 1 – Introdução.....</b>	p. 13
1.1 – Antecedentes.....	p. 13
1.2 – Objetivos.....	p. 20
1.3 – A lente utilizada para ver além do olhar.....	p. 21
<b>Cap. 2 – Apresentação do problema: A inclusão Escolar de Crianças com Autismo.....</b>	p. 24
2.1 – Da Educação Especial segregada à Educação Inclusiva.....	p. 24
2.2 – Autismo.....	p. 27
2.2.1 – Principais características\ Definição.....	p. 27
2.2.2 – Diagnóstico Diferencial.....	p. 31
2.2.3 – Prevalência e Etiologia.....	p. 33
2.3 – Breve revisão das pesquisas sobre autismo no cenário nacional.....	p. 36
<b>Cap. 3 – Desenvolvimento Teórico-Metodológico.....</b>	p. 40
3.1 – A abordagem etnográfica.....	p. 40
3.2 – Os atores.....	p. 43
3.2.1 – Os meninos.....	p. 44
3.2.1.1 – Davi.....	p. 44
3.2.1.2 – Mateus.....	p. 46
3.2.2 – As professoras.....	p. 47
3.3 – O cenário.....	p. 48
3.3.1 – A Escola Raio de Luar.....	p. 48
3.3.2 – A Escola Raio de Sol.....	p. 50
3.4 – Procedimentos.....	p. 53
3.4.1 – Procedimentos Gerais.....	p. 53
3.4.2 – Procedimentos de coleta de dados.....	p. 56
3.4.2.1 – Observação participante.....	p. 56
3.4.2.2 – Entrevistas abertas e semi-estruturadas.....	p. 57
3.4.2.3 – Filmagem\ Transcrição de vídeos.....	p. 58
3.4.2.4 – Análise documental.....	p. 60
3.4.3 – Procedimentos de análise de dados.....	p. 63
<b>PARTE II – CENAS VISITADAS.....</b>	p. 70
<b>Cap. 4 – Convivência.....</b>	p. 71
4.1 – Estamos Aqui!.....	p. 76
4.2 – Junte-se a nós!.....	p. 97
4.3 – Vamos brincar?.....	p. 101
4.4 – Carinho.....	p. 108
<b>Cap. 5 – Esses meninos diferentes.....</b>	p. 114
<b>Cap. 6 – Tentando ensinar.....</b>	p. 138

<b>PARTE III – CONCLUINDO.....</b>	<b>p. 14</b>
<b>Cap. 7 – Reflexões sobre o lido, o visto e o vivido.....</b>	<b>p. 148</b>
7.1 – Reflexões acerca do meu papel como pesquisadora.....	p. 148
7.2 – Reflexões acerca da Educação Inclusiva.....	p. 153
7.3 – Diferença e Inclusão.....	p. 159
7.4 – Buscando compreender as ações.....	p. 166
7.5 – Compreendendo a inclusão escolar de crianças com autismo como uma realidade social em construção.....	p. 173
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>p. 176</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>p. 184</b>
<b>INDICE DE QUADROS.....</b>	<b>p. 188</b>

xi

**PARTE I**

**COMEÇANDO...**

## CAPÍTULO 1

### Introdução

#### 1.1 – Antecedentes

A presente pesquisa surgiu da necessidade de dar continuidade a uma discussão por mim iniciada há quase uma década, nos estudos realizados ao longo da tarefa de escrever minha dissertação de Mestrado: *Análise experimental dos efeitos da aplicação do Currículo Funcional Natural nos comportamentos auto-estimulatórios e autolesivos em crianças autistas, no ambiente de sala de aula* (SUPLINO, 1998). Meu interesse em trabalhar com pessoas com autismo surgiu cerca de vinte anos atrás, nas primeiras conversas travadas com professores de Educação Especial. Eu trabalhava como professora do Município do Rio de Janeiro e minhas colegas sabiam que eu havia cursado Psicologia e me interessava pelo assunto. Já era claro para mim, na ocasião, que uma das maiores dificuldades descritas pelos professores para ensinar seus alunos portadores de autismo estava justamente em não compreenderem e, muito menos, saberem como lidar com os comportamentos inapropriados dos mesmos.

Pelos idos dos anos 90, a elegibilidade de tal alunado para freqüentar a escola<sup>1</sup>, em classes especiais, começava a ser amplamente discutida. Neste

---

<sup>1</sup> No documento *Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro* de 1991, da Secretaria Municipal de Educação, observa-se, pela primeira vez nesta rede, uma citação específica à introdução de crianças e jovens autistas no sistema escolar: ‘As escolas especiais atendem crianças

contexto, minha linha de investigação no Mestrado originava-se na idéia de que a dificuldade de se manter alunos com autismo em classes especiais, talvez resultasse mais de um desconhecimento das técnicas e procedimentos adequados para ensiná-los, do que propriamente das chamadas características psicofisiológicas, freqüentemente consideradas fatores determinantes para o não aprendizado desses indivíduos.

Um certo acontecimento intensificou meu desejo de aprender mais sobre o assunto: através de uma professora de classe especial do Município do Rio de Janeiro fui apresentada a Lucas<sup>2</sup>, um menino de nove anos que tinha autismo. A professora relatava que ele havia sido convidado a retirar-se de uma escola pública especializada, por apresentar um número significativo de comportamentos auto e hetero-agressivos. Tais comportamentos chocavam e amedrontavam os profissionais que deveriam lidar com ele. A partir desse encontro, passei a freqüentar, como pesquisadora, algumas classes especiais que atendiam alunos com problemas psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de comportamentos chamadas *classes de condutas típicas*.<sup>3</sup> Minha entrada era permitida pelas professoras pois partilhavam do meu desejo em aprender mais e contribuir para uma mudança no quadro existente.

Desde então, eu considerava crianças com autismo elegíveis para a escola, embora essa não representasse a posição generalizada na área. Julgava que seriam capazes de aprender, relacionarem-se com os demais alunos, enfim, participar do cotidiano escolar. O desafio, entretanto, era mais que mantê-las em

---

<sup>2</sup> Nome fictício.

<sup>3</sup> Em meados da década de noventa, os alunos com autismo foram incluídos em termos de classificação ao conjunto dos portadores de *condutas típicas* -nomenclatura criada pelo MEC em 1994, assim definida: “condutas típicas de portadores de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” ( MEC / SEESP, 1994)

salas de aula: almejava mostrar que seria possível desenvolver um trabalho de qualidade que garantisse a aprendizagem. Sabia que seria uma tarefa árdua, pois, para tanto, os profissionais teriam de vencer obstáculos sustentados por crenças há muito arraigadas. Grande parte dessas crenças advinda, talvez, do fato de que, ao depararem-se com aquilo que lhes parece estranho ou pouco comum, a tendência das pessoas, em geral, é o afastamento gerado pelo medo e insegurança (GLAT, 1995, OMOTE, 1994).

Assim, em agosto de 1996, ingressei no Mestrado em Educação da UERJ com a proposta de desenvolver um trabalho que pudesse responder às necessidades das professoras de classes especiais de Condutas Típicas. Pois, ouvindo seus depoimentos, percebia o quanto era difícil para elas lidar com os comportamentos de seus alunos, o que acabava levando-as a acreditar que talvez essas pessoas não pudessem aprender. Eu, todavia, acreditava que, se dispusessem das técnicas adequadas, esses profissionais poderiam desenvolver um trabalho eficaz. Essa inquietação levou-me a estudar mais e procurar novas alternativas. Em meio a essa busca, tomei conhecimento da existência do Centro de Investigação e Pesquisas Ann Sullivan do Peru e do trabalho que as Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Liliana Mayo e Judith LeBlanc, da Universidade do Kansas, desenvolviam naquele país. Decidi ir conhecê-lo de perto. Em de 1997, tive o primeiro contato com a metodologia denominada *Currículo Funcional Natural* (LEBLANC, 1990).

O termo **funcional** se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida atual ou a médio prazo. **Natural**, por sua vez, diz respeito à metodologia que deve fazer do ambiente, materiais e procedimentos utilizados os mais semelhantes possíveis aos que podem ocorrer no cotidiano do aluno.

Retornando ao Brasil, reformulei meu projeto de dissertação, objetivando a aplicação do Currículo Funcional Natural numa classe de condutas típicas. Fiz contato com uma escola pública que tinha uma classe especial voltada para o atendimento de crianças com autismo e apresentei minha idéia. A escola em questão aceitou a idéia e, depois de realizar os trâmites e procedimentos junto à Secretaria Municipal de Educação e as famílias, a pesquisa foi conduzida. Assim, no final do ano de 1998, defendi a dissertação sobre a aplicação do Currículo Funcional Natural em crianças portadoras de autismo.

Os participantes tinham nove e dez anos de idade, e apresentavam um repertório significativo de condutas auto-estimulatórias e também auto-agressivas, tais como: gritar, sacudir braços e mãos, bater com a mão na cabeça, bater palmas pular, correr, girar objetos morder as mãos, bater com a cabeça no chão, entre outros.

Houve necessidade de elaboração de um programa de capacitação para ser aplicado a uma professora com o objetivo de torná-la capaz de ministrar aulas tendo por base o Currículo Funcional Natural, bem como a utilizar alguns procedimentos da Psicologia do Comportamento<sup>4</sup>. Findo o período de treinamento iniciou-se a aplicação do Currículo Funcional Natural em sala de aula. Os resultados indicaram que a utilização do mesmo, pela professora, produziu efeitos positivos sobre as variáveis estudadas. Houve redução significativa na ocorrência de comportamentos inadequados dos alunos, como, por exemplo, gritar, morder-se, bater com a mão na cabeça, girar objetos, pular, bater palmas. E aumentou expressivamente, nos

---

<sup>4</sup> A Psicologia do comportamento. é o ramo da Psicologia interessado em compreender as relações estabelecidas entre o comportamento (resposta) e as contingências ambientais, chamadas de antecedentes (eventos que ocorrem antes da apresentação dos comportamentos) e conseqüentes (eventos que sucedem ao comportamento). A Psicologia comportamental considera os comportamentos como padrões aprendidos de respostas que se configuram a partir das relações dos indivíduos com o ambiente. (CUNHA, 1998 *apud* RANGÉ, 1998)

participantes, o nível de independência para execução das tarefas. Além disso os procedimentos lhes permitiram a aquisição de habilidades como permanecer sentados quando a tarefa requeria, segurar copos e canecas, e apresentar um maior índice de participação nas tarefas propostas, usar o vaso sanitário, entre outras.

Um dado significativo foi a constatação de que os efeitos se multiplicaram para além do ambiente escolar. Percebeu-se que esses alunos não apenas mantiveram a independência e habilidades aprendidas como também puderam generalizá-las. Houve, por parte da professora, o relato de mudanças que aconteceram em sua concepção sobre o tipo de atividade a ser ensinada, bem como as situações de ensino a serem criadas, após a aprendizagem da metodologia. Em suas próprias palavras, ela passou a acreditar no trabalho desenvolvido com as crianças e em si mesma.

Neste estudo, portanto, meu maior interesse concentrava-se em desmistificar a alegação de que manifestações comportamentais, entre outros aspectos, impediriam crianças e jovens com autismo de aprender. Para tanto, busquei no *Currículo Funcional Natural*, uma metodologia que trouxesse resultados significativos relativos à aquisição de variadas habilidades adaptativas<sup>5</sup> para esses alunos, bem como a redução de seus característicos comportamentos inapropriados.

“O objetivo [...] é desenvolver um tipo de intervenção [...] no ambiente escolar. Estas crianças foram durante muitos anos excluídas da clientela escolar. Mesmo dentro da chamada Educação Especial, ocupavam um lugar peculiar; eram os diferentes dentro da diferença”

(SUPLINO, 1998, p. 32)

Depois da defesa da dissertação, fui convidada pelas Prof<sup>as</sup> Judith LeBlanc e Liliana Mayo a criar um Centro Ann Sullivan no Rio de Janeiro, seguindo o modelo peruano. No ano 1999, através de uma bolsa de estudos que ganhei da

---

<sup>5</sup> Que favorecem a adaptação das pessoas ao seu ambiente, grupo social e comunidade (comunicação, auto-cuidado, e condutas sociais, entre outras).

Universidade do Kansas, estive no Peru por quase três meses especializando-me, e, nesse mesmo ano, começava o trabalho, aqui no Rio, com quatro meninos.

Atualmente, o Centro Ann Sullivan do Brasil - Rio de Janeiro (CASB-RJ) funciona em sede própria, no Engenho Novo, Zona Norte do Rio de Janeiro. Constitui-se de uma instituição sem fins lucrativos que dá atendimento a cerca de 65 famílias, num total de, aproximadamente, 200 pessoas, entre usuários e seus familiares. Dentre o grupo atendido, 58% são portadores de autismo. Os demais atendidos têm síndrome de Willians, síndrome de Asperger, paralisia cerebral, síndrome de Down, entre outros diagnósticos.

Passados quase dez anos, volto a discutir a permanência de crianças e adolescentes portadores de autismo nas escolas, porém dessa vez em classes regulares. Penso que escrever sobre o processo de inclusão de pessoas com autismo, representa, para mim, um avanço conceitual considerando-se a discussão estabelecida na dissertação de mestrado.

Como já mencionado, o problema anteriormente se restringia à inserção dessas pessoas nas escolas regulares, porém em classes especiais. Havia por parte de muitos profissionais a crença de que indivíduos com autismo deveriam ser *tratados* por profissionais da área da Saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros). A escola não fazia parte do grupo de “serviços” que poderiam trazer algum benefício aos mesmos. Naquele momento despontava como fator de maior importância assegurar que a escola era, sim, um espaço determinante para o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, meu trabalho anterior esteve voltado para a questão metodológica do ensinar alunos com autismo, desdobrada na busca por diferentes técnicas e procedimentos de ensino. No presente estudo, coloco novas questões

conceituais na busca por clarificar pontos difusos, que extrapolam os aspectos metodológicos envolvidos na inclusão educacional dessas pessoas. Proponho, assim, um olhar mais abrangente, e para tal me apoio em conceitos teóricos que ajudem a desvendar os mecanismos envolvidos na complexidade do processo de inclusão de alunos com autismo em classes regulares.

No trabalho anterior estava contido um desejo: encontrar uma saída para a educação desse grupo particular de alunos. Havia uma busca por algo da ordem da prática que estava em consonância com a escolha de experimentar uma técnica, bem como afinava-se com a abordagem metodológica escolhida para medir e analisar os “efeitos” do uso de um “pacote instrucional” em sala de aula, já que eu tinha por propósito apontar saídas para o problema.

As questões que me levaram à busca de um olhar para além das questões metodológicas, tiveram início a partir das experiências que venho vivenciando no trabalho desenvolvido pelo CASB-RJ. A criação do CASB-RJ teve como objetivo a busca por mais conhecimento sobre o autismo. Não apenas ao nível do ensino de habilidades, mas também de informações acerca dos diferentes aspectos que envolvem esse tipo específico de necessidade educacional especial. O Centro, além do compromisso com a metodologia utilizada, tem como proposta a inclusão dessas pessoas nos diferentes espaços sociais, dentre os quais destaca-se a escola.

A partir do ano 2000, quando ingressaram as primeiras crianças em idade escolar, o CASB-RJ deu início ao “Programa de Inclusão” para acompanhamento dos alunos que freqüentavam classes comuns, com o objetivo de dar apoio aos seus professores.

A partir das discussões com as equipes pedagógicas e professores diretamente implicados com a inclusão de alunos com autismo, comecei a

considerar a importância de um estudo que investigasse mais de perto os processos de inclusão. Não foram raras as vezes em que professores, apesar de estarem recebendo apoio técnico e, aplicando os procedimentos aprendidos, se queixaram de não saber como proceder para que tais alunos pudessem estar “bem” em suas classes. Continuavam fazendo afirmações do tipo “É muito difícil”, “É muito complicado mantê-lo junto com mais treze crianças”, etc.

Nesse contexto, o presente estudo, propôs retratar e analisar a dinâmica escolar, buscando compreender as relações que se estabelecem no seu interior. Esse trabalho parte do pressuposto de que o processo de inclusão dos alunos com autismo só poderá ser devidamente compreendido a partir do interior das relações interpessoais que se estabelecem entre esses alunos e seus professores, seus colegas e os demais integrantes da escola.

## **1.2 - Objetivos**

A presente pesquisa teve como proposta geral analisar o processo de inclusão de alunos com autismo em classes regulares, a partir da análise das interações entre esses e os demais membros da comunidade escolar, tanto na sala de aula quanto em outros espaços. Ênfase foi dada, não só à descrição dessas interações, mas como os atores envolvidos as significavam. Os principais objetivos investigados foram:

- Compreender como a professora e os colegas de classe se relacionam com o aluno portador de autismo e as relações que se estabelecem na sala de aula para, a partir disso, compreender o processo de inclusão desses alunos.
- Compreender de que maneira os diferentes tipos de manifestações comportamentais inapropriadas, características do autismo, interferem na

relação desses alunos os demais atores do contexto escolar, levantando as dificuldades encontradas e as formas que a escola desenvolve para lidar com elas.

- Fornecer elementos, informações que possam servir de base para geração de programas, projetos e novos estudos sobre o tema.

### **1.3- A lente utilizada para ver além do olhar**

Ao decidir realizar um trabalho que desse continuidade as minhas considerações sobre a entrada de pessoas com autismo no ambiente escolar, percebi que se fazia necessária uma reflexão a respeito da minha prática como pesquisadora, e do trabalho que venho desenvolvendo em Educação Especial. Penso tratar-se de uma discussão legítima, uma vez que pretendi investigar um espaço que ocupa grande parte dos meus pensamentos e da minha prática, sobre o qual eu já tinha de antemão uma série de idéias e conceitos formados. A discussão acerca do papel do pesquisador, trazida por Elias (1985), citado por Corcuff (2001), incide diretamente sobre meu ponto de elucidação. O autor critica a oposição clássica entre indivíduo e sociedade, contrapondo-se à suposta possibilidade do pesquisador poder distanciar-se da sociedade para analisá-la. Ao longo da pesquisa, ficou claro para mim o quanto é difícil estabelecer um distanciamento.

Elias ressalta que o que nos leva a perceber *indivíduo* e *sociedade* como duas “coisas” diferentes, como se nos referíssemos a uma mesa e uma cadeira, por exemplo, é o fato de que ao utilizarmos estes termos os consideramos como se neles houvesse substâncias, “coisas bem visíveis e tangíveis”, como algo naturalmente dado. “Coisas” que existem em si mesmas. Não se pode, portanto,

falar da “inclusão escolar de pessoas autistas” como se tratasse de uma “coisa” que possa ser analisada “de fora”.

Corcuff (2001) desenvolve essa idéia afirmando que ao longo de uma investigação, o pesquisador precisa:

- Dar conta, conceitualmente, da relação entre os aspectos objetivos e subjetivos do mundo social.
- Quanto à construção do objeto, estabelecer passagens entre o ponto de vista exterior do observador / pesquisador sobre o que ele observa (objetivo) e as maneiras como o observador percebe e vive o que faz no curso de suas ações (subjetivo).

Trabalhando com a idéia de que o indivíduo não é uma entidade exterior à sociedade, nem a sociedade uma coisa externa ao indivíduo, Elias (1985 *apud* CORCUFF, 2001) apresenta a noção de “indivíduos interdependentes”. Nesta perspectiva, a sociedade é vista como um tecido em movimento, em constante mudança das múltiplas dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros. Fundamentado por essas idéias, o autor sustenta que os pesquisadores em ciências sociais fazem parte de seu objeto de estudo (a sociedade) e que seus objetos, as pessoas, são sujeitos que têm representações de suas vida em sociedade assim como eles, pesquisadores, também as têm.

Embora o presente estudo esteja vinculado especificadamente à área da Educação, aproveito-me das idéias deste autor por considerar que as mesmas corroboram meu pensamento. Ele propõe uma postura dialética por parte do pesquisador, traduzida no equilíbrio entre distanciamento e engajamento:

Distanciamento, pois, como em toda ciência, o pesquisador que visa o rigor deve se afastar das idéias preconcebidas (as suas, as dos autores que ele estuda ou mais amplamente, das idéias correntemente compartilhadas no domínio analisado).

Engajamento, pois, se para compreender a estrutura de uma molécula não se tem necessidade de saber o que significa se sentir como um dos seus átomos é, porém, indispensável para compreender o modo de funcionamento dos grupos humanos, ter acesso também do interior à experiência que os homens têm de seu próprio grupo e dos outros grupos.

(ELIAS *apud* CORCUFF, 2001, p.35).

Esse foi um exercício, no mínimo, desafiador para mim. Entrar no campo tentando despir-me das idéias já estabelecidas acerca de como deveria ser a educação de alunos com autismo em classes regulares, custou-me enorme esforço. Não foram poucas às vezes nas quais me encontrei repetindo para mim mesma *“Não estou aqui para ver se há ou não inclusão. Devo olhar e registrar que tipo de vivencia inclusiva está ocorrendo:”* ou *“Não devo julgar se a professora está fazendo bem ou mal seu trabalho. Devo observar como o está fazendo e o que ela pensa a esse respeito”*.

Minha proposta no presente trabalho, portanto, foi abdicar conscientemente da suposta neutralidade. A opção por um estudo de tipo etnográfico como metodologia, pareceu-me a escolha natural, uma vez que com o uso de observação participante estive em contato direto com o ambiente pesquisado, buscando observar sem manipular, e enxergar, de fato, o significado que os atores atribuíam as suas ações. E, ao mesmo tempo, posicionar-me frente àquilo que pude ver.

## CAPÍTULO 2

### Apresentação do Problema:

#### A Inclusão Escolar De Crianças Com Autismo

##### 2.1 – Da Educação Especial segregada à Educação Inclusiva

A proposta de Educação Inclusiva e o debate atual com vistas a uma definição conceitual para a mesma, compõem o cenário no qual a inserção das pessoas com autismo está sendo vivenciada. Tais crianças e adolescentes estão tendo acesso às escolas regulares num contexto social e histórico bastante diverso daquele que foi palco das primeiras investidas nesse sentido quando começaram a ser inseridos nas classes especiais de *condutas típicas* (CT) em escolas regulares.

Educação Inclusiva é genericamente descrita como a inserção de alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares, definição que se estabeleceu a partir da *Declaração de Salamanca* (1997)<sup>6</sup>. Esse documento aponta a inclusão dessas pessoas nas escolas regulares como democratização das oportunidades educacionais.

A proposta de Educação Inclusiva é que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série, cabendo à escola,

---

<sup>6</sup> Esta Declaração constitui uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial. É o documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade”, promovida pela UNESCO e o Governo da Espanha, e que contou com a participação de cerca de 100 países e várias organizações internacionais, no ano de 1994, tendo sido consultada para o presente trabalho a edição brasileira realizada pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos de 1997.

adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos em classes regulares (BUENO, 1999; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT & NOGUEIRA, 2002; MENDES, 2002; SANTOS, 2002; BAUMEL, 2003; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2004; GLAT & PLETSCHE, 2004; PLETSCHE, 2005, entre outros).

Esse contexto, onde a demanda social em prol de uma “escola para todos”, repercute, inclusive, em ações e políticas governamentais exige dos cidadãos comuns, bem como dos especialistas em geral uma nova postura frente às mudanças que estão ocorrendo.

Apesar desse movimento em favor da inclusão, crianças e adolescentes com autismo continuam sendo privados de oportunidades para desenvolver relações sociais comuns. O que limita, inclusive, as suas oportunidades educacionais. Portanto, a busca de alternativas para integrá-los às escolas constitui uma prática natural num contexto mundial que aponta para a inclusão de todos.

A inserção desses alunos nas instituições de ensino nos seus diferentes níveis de escolaridade é uma prática que vem gradualmente se tornando mais freqüente. Em inúmeros países, entre eles o Brasil, vêm sendo desenvolvidas experiências e pesquisas acerca da inserção de alunos com autismo em escolas comuns, seja em classes especiais ou regulares. Posteriormente, estarei fazendo uma breve revisão acerca da penetração que esse assunto tem tido na academia brasileira. Considero, todavia, relevante registrar que a convivência diária entre o corpo discente, docente e de administração escolar com portadores de autismo, entre outras vantagens, pode representar um espaço significativo de conhecimento sobre seus comportamentos e modo de se relacionar com o mundo. Contudo, os

alunos com autismo, em sua maioria, ainda freqüentam escolas ou classes especiais para alunos com distúrbios de comportamento (classes de condutas típicas).

Em nosso país ainda são poucas as iniciativas de inclusão desses alunos em classes regulares<sup>7</sup>. De modo geral, esse processo tem sido efetivado sob quatro condições: a) o aluno freqüenta a classe regular todos os dias, durante o tempo total da aula; b) o aluno freqüenta a classe regular todos os dias, em horário parcial; c) o aluno freqüenta a classe regular algumas vezes na semana, durante o tempo total da aula; d) o aluno freqüenta a classe regular algumas vezes na semana, em horário parcial. Praticamente na totalidade dos casos, tais alunos fazem uso de recursos especializados de apoio da Educação Especial, seja em instituições especializadas<sup>8</sup>, salas de recursos na escola ou o trabalho de professores itinerantes<sup>9</sup>; da Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, entre outras especialidades.

Embora o autismo seja hoje bastante estudado no Brasil (GAUDERER, 1993, SHWARTZMAN e ASSUMPÇÃO, 1995; ASSUMPÇÃO JR, 2002; CAMPOS, 2002; FACION, 2002; CAMARGOS JR 2002, entre outros) ainda há muitas lacunas em nosso conhecimento sobre a condição. Conforme apontado por alguns autores, esse transtorno continua representando para estudiosos e especialistas um grande desafio (SERRA, 2004; LIRA, 2004; SUPLINO, 2005). Com os avanços das pesquisas e conseqüente aumento na disseminação de informações sobre o autismo, no entanto, as oportunidades de inclusão desses alunos tendem a aumentar.

---

<sup>7</sup> Não existem dados estatísticos referentes ao número de alunos com autismo freqüentando classes regulares no Brasil. Foram consultados o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o CONADE, Conselho Nacional de Pessoas portadoras de Deficiência. As afirmativas contidas no texto advêm de contatos estabelecidos com escolas, instituições e profissionais em diferentes partes do país.

<sup>8</sup> Instituições especializadas são aquelas responsáveis pelos serviços complementares que auxiliam o trabalho desenvolvido com alunos com deficiências pelas escolas, quando eles freqüentam classes regulares. Muitas vezes As salas de recurso são espaços destinados ao trabalho com esse mesmos alunos , através da utilização de recursos que atendam as suas necessidades.

<sup>9</sup> Professores itinerantes são aqueles que prestam assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. O acompanhamento é destinado não somente aos alunos, mas também às professores dentro da sala regular, bem como à Direção e outras equipes da escola.

Apesar de ter sido descrito na literatura há mais de meio século, o autismo continua desconhecido de grande parte da população mundial. Permanece envolvido em mistérios no imaginário das pessoas. Mesmo os educadores que já conhecem o termo, não estão familiarizados com os aspectos mais elementares relacionados a este transtorno. Por conseguinte, torna-se pertinente neste trabalho uma sessão dedicada ao assunto.

## **2.2 – Autismo**

### **2.2.1 – Principais características \Definição**

A palavra autismo, de acordo com diferentes dicionários, nos remete à idéia de desligamento da realidade; pessoas voltadas para si mesmas. O termo, utilizado no sentido que conhecemos para a descrição da condição autística, surgiu em 1943 quando Leo Kanner, ao observar crianças internadas numa instituição, percebeu que o comportamento de um grupo delas diferenciava-se dos demais. Tais crianças estavam sempre distanciadas das outras e pareciam manter uma relação não funcional com os objetos, inclusive brinquedos. Por exemplo, se brincassem com um carrinho, não faziam com que ele deslizesse por um determinado espaço, como faria a maioria das crianças; preferiam virá-lo ao contrário e ficar por muito tempo girando suas rodas, ou batendo com ele no chão (SUPLINO, 2005).

Em 1949, Kanner passou a classificar esta condição como uma síndrome, e referir-se à mesma pela denominação de *Autismo Infantil Precoce*. As principais características descritas pelo psiquiatra continuam nos dias de hoje servindo de base para o diagnóstico do autismo. São elas: dificuldade de estabelecer contatos interpessoais, desejo obsessivo de manter uma rotina, fixação por objetos, alterações na linguagem.

Atualmente dois dos mais conceituados manuais de diagnóstico, o CID 10<sup>10</sup> e o DSM IV<sup>11</sup> fazem referência ao autismo. O primeiro define-o como um *Transtorno Global do Desenvolvimento* enfatizando os seguintes aspectos:

a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

(OMS, 1993, p. 367)

No DSM IV, por sua vez, o autismo é considerado um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), tendo como características principais:

[...] a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.[...] O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente [...] Uma falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex., não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolve os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílios "mecânicos"). Frequentemente, a conscientização da existência dos outros pelo indivíduo encontra-se bastante prejudicada. Os indivíduos com este transtorno podem ignorar as outras crianças (incluindo os irmãos), podem não ter idéia das necessidades dos outros, ou não perceber o sofrimento de outra pessoa. O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não-verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática. Além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social apropriados ao nível de desenvolvimento [...] têm padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

(APA<sup>12</sup>, 1996)

Conforme visto, de acordo com o DSM-IV, o autismo está inserido no grupo denominado Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Tal categoria inclui também a Síndrome de Rett, e a Síndrome de Asperger, entre outros. Já o CID 10 nomeia a classe na qual insere o autismo e as demais síndromes citadas como Transtornos Globais do Desenvolvimento. Não obstante utilizarem terminologias

<sup>10</sup> CID 10- *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*. Esta Classificação foi aprovada pela Conferência Internacional convocada pela Organização Mundial de Saúde, realizada em Genebra no ano de 1989, tendo entrado em vigor em Janeiro de 1993.

<sup>11</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em Washington (1994), é a principal referência de diagnóstico para os profissionais de saúde mental dos Estados Unidos.

<sup>12</sup> disponível em: <http://www.psiqweb.med.br>

diferentes para se referir a grupo de transtornos, os conceitos e características intrínsecos são muito semelhantes. O DSM IV assevera que tais transtornos caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipado, enquanto o CID 10 afirma que os mesmos são caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ambos os documentos se referem aos primeiros anos de vida como sendo o período no qual esses transtornos se manifestam.

Além das características já descritas, os atrasos do desenvolvimento são também comuns nas áreas de habilidades intelectuais, e na maioria dos casos de autismo há uma associação à deficiência mental. A área da linguagem também está comprometida no que se refere ao significado, além do seu uso com fim comunicativo. Comportamento, movimentos, formas de alimentar-se e o sono também sofrem alterações. A gravidade e a forma de expressão destes comprometimentos podem variar de caso para caso, daí a expressão atualmente utilizada *espectro autista* (CAMARGOS, 2002), que se refere a idéia de variação de graus de comprometimento dentro de um mesmo quadro, desde um “autismo leve,” onde poucas áreas estivessem comprometidas e/ou o nível de prejuízo fosse mínimo, até o autismo clássico, no qual a maioria ou totalidade das áreas do desenvolvimento estariam afetadas de forma significativa.

A presença de condutas estereotipadas é bastante comum no repertório comportamental de pessoas com autismo tais como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, além de agressões dirigidas a si

mesmas. Estes comportamentos são denominados, respectivamente, auto-estimulatórios e auto-agressivos ou autolesivos<sup>13</sup>.

Os comportamentos auto-estimulatórios se caracterizam por movimentos repetitivos de partes do corpo ou objetos. Apesar de serem ritualísticos, não causam danos físicos ao indivíduo. Esses comportamentos costumam estar presentes no repertório de condutas dos indivíduos diagnosticados como portadores de outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, embora sejam mais freqüentes em pessoas com autismo.

Enquanto estão envolvidos com esses comportamentos, os indivíduos ficam impedidos de participar de brincadeiras, atividades escolares, ou outros eventos sociais, o mesmo ocorrendo quando da manifestação das condutas auto-agressivas.

Comportamentos auto-estimulatórios podem englobar um ou mais dos cinco sentidos. Abaixo estão listados alguns exemplos dos comportamentos auto-estimulatórios mais freqüentes (EDELSON, 1983 *apud* SUPLINO, 2005)

- visão: olhar fixamente para luzes, movimentar os dedos em frente aos olhos, agitar as mãos;
- audição: tapar os ouvidos, estalar os dedos, emitir sons vocais;
- tato: esfregar a pele com uma das mãos ou com objeto;
- paladar: colocar partes do corpo ou objetos na boca, lambendo-os;
- olfato: cheirar objetos, cheirar pessoas.

Os comportamentos denominados auto-lesivos ou auto-agressivos, por sua vez, são ações dirigidas ao próprio corpo, podendo resultar em danos físicos como mutilações, sangramentos, fraturas, entre outros. A literatura (FLAVELL, 1982;

---

<sup>13</sup> Mais informações sobre o assunto, como sua gênese e possibilidades de tratamento podem ser encontradas em *Currículo Funcional Natural – Guia prático para educação na área de autismo e deficiência mental* (SUPLINO, 2005).

AZRIN, 1982; BELFIORE, DATTILLIO & FRANK 1990; FACION 2002, SUPLINO, 2005, entre outros) tem relatado as diferentes formas de manifestações desses comportamentos: dar tapas na face, dar socos na cabeça, golpear a cabeça com os joelhos, morder ou sugar partes do corpo, beliscar, arranhar, pressionar ou puxar partes do corpo, vomitar repetidamente ou vomitar e reingerir o alimento (ruminação), consumir substâncias não comestíveis, etc.

Estes comportamentos trazem, para o indivíduo que os manifesta, um enorme prejuízo social uma vez que tendem a afastar aqueles que assistem sua exibição, por tratar-se de uma situação, no mínimo difícil de se presenciar.

### **2.2.2 - Diagnóstico Diferencial**

Antes de prosseguir, considero relevante discutir a questão do diagnóstico diferencial para o autismo, já que o mesmo é de fundamental importância para o encaminhamento do tratamento e para que procedimentos clínicos e educacionais sejam traçados. Nesse sentido, há dois tipos de transtornos que merecem ser destacados, já que muitas vezes são confundidos com autismo: a *Psicose infantil* e a *Síndrome de Asperger*.

Durante muito tempo o autismo foi considerado como sendo um tipo de psicose. Até o início da década de 90 era comum ouvirmos pais, educadores e outros profissionais referindo-se a pessoas com autismo como se as mesmas fossem psicóticas e/ou esquizofrênicas. Conforme já apontado, sabemos atualmente tratar-se de um transtorno do desenvolvimento<sup>14</sup>, diagnóstico diferente de um quadro psicótico. Pessoas com autismo caracterizam-se, por apresentarem déficits em diferentes áreas do desenvolvimento, incluindo perda na interação social e na

---

<sup>14</sup> Conforme já mencionado, o DSM IV denomina “invasivo” e o CID 10 “global” não apresentando, contudo divergências significativas em decorrência da utilização diferenciada de termos.

comunicação, além de comportamentos e interesses incomuns. O termo esquizofrenia, por outro lado, designa uma psicose endógena, que se caracteriza pela apresentação de sintomas patológicos específicos tais como, sonorização do pensamento, audição de vozes em forma de diálogo; alucinações visuais, olfativas, gustativas e cinestésicas e que, em geral, ocasiona completa desorganização da personalidade. A enfermidade se desenvolve de modo progressivo ou por meio de surtos, sobrevivendo, habitualmente, na puberdade ou depois dela (PAIM, 1987, *apud* SUPLINO, 2005).

É preciso ressaltar, também, que nos casos de esquizofrenia infantil um fator importante para o diagnóstico diferencial é a faixa etária na qual o transtorno se apresenta. Enquanto os transtornos invasivos do desenvolvimento são usualmente identificados ainda nos primeiros anos de vida, os casos de esquizofrenia infantil seriam detectados no final da infância. Segundo Camargos Jr (2002), a presença do delírio, fundamental para o diagnóstico de esquizofrenia, só pode ser formalmente detectada após os sete ou oito anos de idade.

Outra condição que precisa ser diferenciada do autismo é a Síndrome de Asperger. As pessoas portadoras dessa síndrome apresentam alteração nas áreas de interação social e comportamento, o que pode se tornar um fator dificultador no estabelecimento do diagnóstico diferencial entre a Síndrome de Asperger e o autismo.

Nas décadas de 80 e 90, esta síndrome era considerada como “autismo de alto nível” ou “autismo de alto funcionamento” (ASSUMPÇÃO JR, 2002; SUPLINO, 2005). Entretanto, atualmente, a maior parte dos autores (SHWARTZMAN & ASSUMPÇÃO, 1995; ASSUMPÇÃO, 2002; CAMARGOS, 2002; FACION, 2002, entre outros) tratam-na como um quadro distinto do autismo.

Os dois manuais citados (CID 10 e DSM IV) concordam quanto à existência de alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo. Apontam também a presença de um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Todavia, ainda de acordo com os mesmos, a Síndrome de Asperger se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de não haver retardo, déficits significativos da linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Bem como no desenvolvimento de habilidades de auto cuidados apropriadas à idade. Também não há, segundo os manuais, dificuldades quanto a outros comportamentos adaptativos (excetuando-se a interação social).

Crianças com Síndrome de Asperger costumam falar de modo pedante, utilizando palavras difíceis e construções rebuscadas. O desenvolvimento motor pode ser normal ou atrasado embora sejam, geralmente, desajeitados. Costumam dedicar-se a um ou poucos assuntos sobre os quais demonstram um interesse e curiosidade muito acentuados. Os temas podem abranger, entre outros, assuntos como: línguas mortas, meteorologia, tabelas numéricas, dinossauros, máquinas, geografia, etc (SCHWARTZMAN, 1993).

### **2.2.3 Prevalência e Etiologia**

Quanto a sua prevalência, o autismo é mais comum em meninos que em meninas. A relação é da ordem de 4:1 ou 5:1, aproximadamente. A predominância deste transtorno na população brasileira, como nos outros países, encontra-se na proporção de 1:2000, aproximadamente (CAMARGOS, 2002; CAMPOS, 2002; LEÃO E AGUIAR, 2002). O Brasil tem uma população média de 185000000 de pessoas. De acordo com a proporção mencionada, portanto, poder-se-ia considerar que, aproximadamente, 92500 pessoas no país têm autismo.

Embora até algum tempo atrás, o autismo fosse considerado um distúrbio de cunho psicogênico, estudos recentes têm cada vez mais indicado a existência de disfunções orgânicas nos sistemas fisiológicos desses indivíduos. Há atualmente um consenso sobre as causas serem de ordem multifatorial (FACION, 2002, CAMARGOS JR, 2002; CAMPOS, 2002; BARTHLELEMY, FUENTES, VAN DER GAAG & VISCONTI, 2000) assim, diferentes fatores estão associados ao surgimento do transtorno.

Disfunções genéticas têm sido apontadas como um dos principais determinantes envolvidos. Do ponto de vista de Assumpção Jr.(2002), o predomínio do autismo em pessoas do sexo masculino serve para solidificar as bases que indicam a participação de fatores genéticos. Os estudos com gêmeos parecem sugerir causas genéticas (LEÃO e AGUIAR, 2002), uma vez que em casos de gêmeos monozigóticos a incidência do transtorno em ambos os irmãos é maior (de 60 a 95%) que nos dizigóticos (0 a 23%). Carvalheira, Vergani e Brunoni (2004) apontam para a possibilidade de existirem de três a mais de dez genes relacionados ao autismo. Segundo os autores, a primeira triagem de todo o genoma para as regiões cromossômicas envolvidas no autismo clássico estabeleceu uma conexão com os seguintes cromossomos: 2, 4, 10, 13, 16, 19 e 22. De acordo com Estecio, Fett-Conte e Silva (2000), a etiologia do autismo parece estar mais relacionada com os cromossomos 7 e 15. Apesar dos estudos realizados nessa área do conhecimento, e dos achados clínicos, ainda não houve a reunião satisfatória de evidências conclusivas para a indicação clara de uma causa.

Algumas substâncias, elementos químicos parecem estar associados a tal transtorno. Há hipóteses de que um composto do mercúrio usado em algumas

vacinas, o thimerosal (TSM) causa ou contribui para o surgimento do autismo (SIMPSON, 2005). De acordo com o autor, não existem evidências suficientes para afirmar-se uma conexão entre autismo e contaminação por mercúrio, via vacinação. Entretanto, ele aponta, que o número de casos de autismo aumentou em meados da década de 80, quando houve também um aumento na chegada de novos tipos de vacina.

Suposições também têm sido levantadas quanto à presença de níveis diferenciados da serotonina, em pessoas com autismo. A serotonina é um neurotransmissor existente no cérebro humano que serve para conduzir a transmissão de uma célula nervosa (neurônio) para outra. Atualmente essa substância está intimamente relacionada aos transtornos do humor, ou transtornos afetivos.

Estudos (BICHO e LEVY, 2003) indicaram a presença da hiperserotonina em cerca de 25% das pessoas com autismo apontando para a hipótese de que essa substância transporta o gene que talvez seja o candidato para a suscetibilidade para o autismo.

Causas ambientais que provoquem sofrimento agudo ou crônico ao feto (como acidentes, exposição a substâncias químicas) também têm sido reportadas como explicação para o surgimento do transtorno. Em conjunto com os anteriores, fatores pré-natais são também elencados: rubéola, infecções intra-uterinas, hipotireoidismo, álcool, entre outros).

Se não há, ainda, uma explicação contundente acerca das causas do autismo, e algumas das suposições gerem controvérsias, tais descobertas têm auxiliado na condução de novas pesquisas.

### **2.3 –Breve revisão das pesquisas sobre autismo no cenário nacional**

Com o propósito de analisar o impacto do tema nas universidades brasileiras, realizei uma breve pesquisa a partir de uma amostragem previamente estabelecida. Defini as universidades públicas da Região Sudeste como alvo a ser analisado. Tal escolha teve origem no fato de estar conduzindo um estudo em uma universidade pública estadual localizada nessa região. Decidi analisar cerca de 60% das instituições. Considerando-se que existem 18 universidades federais e sete estaduais na região, foram consultados os bancos de dados de 11, sendo sete universidades federais e quatro estaduais. O acesso aos dados se deu através de consulta ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Revisei os resumos de cinquenta e oito trabalhos (dissertações e teses) nos campos da Educação, Medicina, entre outras áreas do conhecimento. Uma vez que tinha a meu dispor dissertações e teses escritas a partir de 1987, resolvi estabelecer uma divisão temporal com o fim de averiguar o impacto do tema na academia antes e depois da última década. Assim, analisei os trabalhos produzidos no intervalo compreendido entre os anos 1987-1995 e 1996-2006. O objetivo da revisão realizada, não foi o de entabular uma análise aprofundada das pesquisas, senão o de informar o grau de interesse alcançado pelo tema nas instituições de ensino superior brasileiras, a partir da amostra de uma região determinada.

Até o ano de 1995, foram escritos nessa amostra quatro trabalhos que investigavam questões relativas ao autismo. Estas pesquisas estudaram a etiologia do autismo (ASSUMPÇÃO JR, 1993) e a comunicação (FERNANDES, 1995). Analisaram, também, as formas de atendimento oferecido, dentre eles(as) a terapia ocupacional (BAZOT, 1993 e SIMOES, 1995).

Na última década houve um aumento significativo no número de pesquisas que tiveram o autismo como tema. Entre os anos 1996 e 2000 foram produzidos dezessete trabalhos, o que já indica um crescimento no interesse, se considerarmos que entre 1987 e 1995 foram desenvolvidas apenas quatro pesquisas. A partir da virada do século XXI houve um crescimento considerável no interesse por parte dos pesquisadores acerca desse assunto. Foram encontradas trinta e sete pesquisas num intervalo de apenas quatro anos (2001-2004). Um aumento de mais de cem por cento sobre a produção da primeira metade da década em análise.

A presente revisão apontou que, em quase vinte anos de pesquisas realizadas nas universidades públicas da amostra, poucos foram os estudos investigativos sobre o espaço escolar (BAZOT, 1993; ROSA, 1998; SUPLINO 1998; LIRA 2004, MELO, 2004; SERRA, 2004).

Bazot, 1993 buscou descrever e analisar os comportamentos professoraluno com autismo em situação de sala de aula. Estava interessada em conhecer os tipos de atuação do professor, bem como sua eficiência em alcançar os objetivos propostos. Tratava-se de uma classe funcionando numa escola especializada. Lira (2004), conduziu um estudo semelhante que focou as ações do professor de classe de CT. Através da prática da professora, a autora procurou elucidar que concepções os professores da Educação Especial têm sobre seus alunos.

O direito à educação de crianças com autismo foi discutido por Rosa (1998), enquanto Suplino (1998) tratou das questões metodológicas implicadas no processo de aprendizagem das mesmas.

A inclusão escolar de pessoas com autismo parece constituir um interesse recente e ainda pouco explorado. Do total geral de estudos desenvolvidos abordando o tema autismo, menos de quatro por cento tinham como tema à inclusão

dos alunos portadores dessa deficiência. Foram encontradas apenas duas produções acadêmicas: Melo (2004) e Serra (2004). A primeira pesquisadora analisou a relação entre professores e colegas com dois alunos de doze anos portadores de autismo. De acordo com a autora, foi estabelecido um mapeamento das interações entre os participantes da comunidade escolar. A pesquisa apresenta o relato de como tais interações ocorriam. A segunda investigou os efeitos dessa inclusão sobre a criança com autismo. A pesquisa foi realizada tendo um menino de sete anos como sujeito. O aluno tinha uma acompanhante pedagógica que estava sempre a seu lado no decorrer das atividades escolares. No final do período de um ano foi feita uma avaliação para verificação de possíveis alterações nos comportamentos estereotipados que ele apresentava. Os resultados indicaram que a inclusão trouxe benefícios a nível comportamental para o menino, além de ter gerado um aumento no grau de concentração nas atividades. Além desses ganhos, ele estabeleceu também um melhor relacionamento com os colegas e passou a atender as solicitações feitas pela professora.

Conforme assinaléi anteriormente, a avaliação aprofundada do conteúdo das pesquisas acessadas não consistiu o objetivo deste levantamento. Foi minha intenção viabilizar uma visão, que possibilitasse uma idéia sobre o tema no contexto acadêmico nacional, ainda que a partir da inferência advinda de uma análise tão pontual. Desta feita, apreende-se desta breve revisão que o interesse pelo autismo vem crescendo com o passar dos anos. Contudo, os estudos sobre a escolarização de pessoas com autismo ainda se encontram em fase inicial, mais precisamente a partir da década de noventa. A localização temporal da atenção dedicada ao tema justifica-se pelo fato de justamente na referida década, as discussões acerca da elegibilidade de alunos com autismo terem sido incrementadas no cenário nacional.

Assim, a elaboração do presente estudo configura-se como mais uma contribuição na busca pela elucidação deste assunto tão recente no cenário nacional.

## CAPÍTULO 3

### Desenvolvimento Teórico-Metodológico

#### 3.1 – A abordagem etnográfica

Tendo em vista os objetivos delineados, este estudo foi estruturado no âmbito de uma abordagem metodológica com ênfase na dimensão qualitativa. Segundo André (1995), a pesquisa qualitativa deve ser, concomitantemente, de natureza teórica e prática. Aquilo que nas teorias o pesquisador aprende sobre observações empíricas e as experiências por ele vividas devem constituir o seu ponto de partida. Essas duas aprendizagens fornecem a instrumentação para observar e analisar a realidade de modo teórico, desde o início. A partir de tal premissa, fica evidente o cunho dinâmico que deverá estar presente nesse tipo de pesquisa. Desta feita, este se constituiu em um estudo de tipo etnográfico por ser o objeto de investigação algo que não estava dado a priori. Essa metodologia possibilitou-me a abertura necessária para conhecer como as interações se davam e inferir sobre os significados adjacentes nas mesmas.

Conforme postula Geertz (1989) a pesquisa etnográfica tem por fim descrever e interpretar as ações e relações dos sujeitos pertencentes ao grupo em estudo. Sob esta perspectiva, a mesma torna-se um instrumento de grande aplicabilidade para a realização de estudos focados em grupos socialmente excluídos ou estigmatizados.

Da perspectiva dessa metodologia, a “descrição da realidade” é mais que a mera enumeração das ações observadas. No caso da pesquisa em Educação, por exemplo, tal metodologia nos leva para além do descrever as práticas dos docentes,

de modo que questões fundamentais sobre os processos que levam esses docentes a desenvolver um tipo de trabalho específico não deixem de ser respondidas, como criticou André. A etnografia tenta captar a dinâmica de interação entre sujeitos vista “de fora” pelo pesquisador, aliada à visão dos próprios sujeitos (leitura do sentido que o outro faz de si mesmo) sobre essas relações.

Meu objetivo ao utilizar esta metodologia esteve, portanto, relacionado ao intento de estabelecer, desde o início do estudo, uma relação dinâmica entre o saber teórico e o saber-conhecer experimentado, vivido. Tal opção foi também substanciada pelo fato de esse tipo de pesquisa requerer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de interação com os atores sociais envolvidos (MINAYO, 1992). O fato de seus instrumentos serem facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo também contribuiu para minha escolha.

Segundo Erickson (2004), a etnografia é “uma investigação orientada por um ponto de vista [o do investigador]; não se trata de um relato de processo guiado por técnica(s) ou processo indutivo sem reflexão”. O pesquisador leva para o campo um ponto de vista teórico, um conjunto de questões e o que resulta do questionamento em campo é uma descrição da regularidade do comportamento social em uma situação social considerada como um todo. Descrição essa realizada a partir de como o etnógrafo experimentou tais situações estando lá.

Ao nível da prática etnográfica, não existe uma definição prévia dos aspectos considerados relevantes no fenômeno estudado, tão pouco uma orientação antecipada de qual será a prática do pesquisador. No dizer de Flick (2004, p. 160) há “uma atitude geral para com a pesquisa através do uso daquilo que o pesquisador descobre ser o seu próprio caminho na esfera de vida em estudo”.

Podemos, assim, nos referir a uma estratégia que propõe um percurso indutivo para o estabelecimento das descobertas trabalhando “primeiramente com dados ‘não estruturados’ ou seja que não tenham sido codificados no momento da coleta de dados em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas”, conforme Flick (2004, p. 190). A etnografia enfatiza também o entrelaçamento de diferentes procedimentos. Emprega a triangulação de várias fontes de dados e abordagens metodológicas, na busca de uma abertura e complementaridade na pesquisa, por considerar que uma única perspectiva seria insuficiente para descrever e analisar da melhor forma possível as realidades sociais estudadas. Essa abordagem postula, portanto, que a análise dos dados envolva interpretação dos significados e das funções das ações humanas. Conforme Geertz (1989, p. 30) “em etnografia o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo”. Essa interpretação, contudo, do ponto de vista do autor é sempre incompleta, uma vez que “pesquisadores não têm acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas aquela pequena parte que os nossos informantes nos podem levar a compreender”.

Se a interpretação é extraída daquela “pequena parte” que podemos alcançar por meio dos informantes, é importante salientar que essa pequena porção compreendida/interpretada foi retirada de uma outra *parte* vista/observada de um *todo*. Erickson (2004) traz uma contribuição interessante à discussão, para ele trabalho etnográfico pode ser considerado uma “caricatura”, porque o pesquisador acaba por ressaltar algumas partes do observado em detrimento de outras. Para ele, na medida em que o pesquisador enfatiza partes daquilo que observou, está fazendo uma eleição, baseada na sua maneira de dar sentido às coisas. Assim sendo não existe isenção total. Não estou, portanto, apregoando a busca de uma

pureza, um afastamento ilusório do meu objeto de estudo; mas sim, o cuidado constante que persegui em manter um compromisso com a reflexão acerca do trabalho realizado. A inclusão escolar de alunos com autismo constituiu este objeto. Logo no início da pesquisa percebi que o mesmo não estava pronto. Foi construído na medida em que a investigação foi levada a cabo. Foi engendrado através das observações e vivências diárias, a partir dos contatos entre mim e aquelas pessoas e situações. Conforme Erickson (2004), afirmou a meta desejável na condução de uma pesquisa não é aquela impossível da objetividade sem corpo, mas a clareza em comunicar o ponto de vista do sujeito para o pesquisador e para sua audiência. Essa foi a direção por mim tomada neste trabalho.

### **3.2 - Os Atores**

Os participantes desse estudo foram dois meninos portadores de autismo, aqui denominados “Davi” e “Mateus”<sup>15</sup>, que estavam incluídos em classes regulares de Educação Infantil em duas escolas distintas, e suas respectivas professoras, “Débora” e “Ester”. Ambos freqüentavam o Centro Ann Sullivan do Rio de Janeiro, onde eram atendidos duas a três vezes por semana com o propósito de terem desenvolvidas habilidades sociais e auto cuidados, entre outras. No período em que as observações foram conduzidas, o processo de acompanhamento da inclusão de ambos naquelas escolas, por parte do CASB-RJ (através do Programa de Inclusão que era coordenado e executado por uma pedagoga naquela ocasião), estava em fase inicial, porquanto Davi havia sido transferido para sua escola no segundo semestre e Mateus teve a matrícula efetivada no início do ano 2006.

---

<sup>15</sup> Todos os nomes utilizados, inclusive das escolas são fictícios para garantir a privacidade dos sujeitos.

Esses meninos foram selecionados como participantes da pesquisa por serem da mesma idade, exibirem distúrbios de comportamento característicos do autismo, e estarem na ocasião da pesquisa (2005 para Davi e 2006 para Mateus) no primeiro ano do processo de inclusão escolar. O fato de que embora eu conhecesse os meninos não tinha tido contato anterior com nenhuma das duas escolas, foi outro critério.

Davi e Mateus já haviam estado em outras escolas regulares antes destas, porem nos dois casos a passagem por tais escolas não resultou no desejo das famílias em mantê-los nas mesmas. Não disponho, contudo, de detalhes acerca do que, de fato, aconteceu.

Davi freqüentava uma classe com alunos de cinco anos, estando, portanto incluído numa turma de mesma faixa etária. Mateus, entretanto, encontrava-se incluído numa turma de Educação Infantil com crianças de três anos. A escola possuía uma outra classe de Educação Infantil de quatro e cinco anos, bem como uma Classe de Alfabetização, contudo, segundo o diretor, o nível de desenvolvimento mental de Mateus condizia com o das crianças de três anos, tendo assim considerado ser melhor inclui-lo naquela turma.

### **3.2.1 - Os Meninos**

#### **3.2.1.1 – Davi**

Davi tinha cinco anos. Primeiro filho de um jovem casal. Tinha uma irmã de dois anos incompletos. Podia falar, mas por vezes se mantinha calado por um tempo indeterminado. Outras vezes fazia uso da fala, mas de uma forma não funcional, repetindo palavras ou dizendo frases ininteligíveis. Podia também passar momentos

cantarolando trechos de musicas infantis. Exibia um comportamento opositivo acentuado: era comum fazer birras de ate uma hora de duração, quando não conseguia algo desejado. Apresentava, também, freqüentemente, comportamentos inapropriados como: jogar-se no chão, golpear a cabeça, chutar, bater, palmas, correr, afastar-se do grupo, gritar, rodopiar, sacudir as mãos e com a saliva.

### **História Clínica**

Davi recebeu o diagnóstico de autismo através de dois médicos especialistas na área. O primeiro médico apontou a possibilidade da ocorrência de autismo quando o menino tinha um ano e sete meses (19 meses) tendo confirmado o diagnóstico quando ele estava com dois anos.

Um segundo especialista foi consultado quando Davi estava com quatro anos e quatro meses (52 meses) tendo sido confirmado o diagnóstico.

No período em que o estudo foi conduzido, Davi era acompanhado por um pediatra especializado em autismo e um neurologista que também tinha experiência na área.

Davi apresentava um histórico de irritabilidade e opositividade, fases obsessivas, rigidez mental, variações de humor, agressividade (hetero e auto), que foram fatores determinantes para que a família buscasse avaliação médica. O menino falou algumas palavras até os dois anos de idade, quando teve início a ecolalia.

A mãe relatou hemorragias no início da gravidez e muitos sustos durante a mesma, os quais não especificou. Nasceu com 2 kg e 710gr e no prazo de nove meses, através de cesariana. O menino sentou-se aos seis meses e começou a caminhar aos nove meses.

Quanto à independência nas atividades de vida prática, controlava esfíncteres usando o banheiro de modo adequado, trocava de roupa precisando de auxílio, para vestir camisa e calçar tênis. Estava aprendendo a escovar os dentes, entre outras habilidades.

No perfil familiar havia casos de doenças psiquiátricas, epilepsia ou convulsões, retardo mental, dificuldades para aprender a ler, dificuldades para soletrar, surgimento tardio da fala, problemas na fala, dificuldades auditivas.

No período da pesquisa, Davi fazia uso do medicamento chamado Risperdal.

### **3.2.1.2 – Mateus**

Mateus, também tinha cinco anos e, como Davi era o primogênito, de uma irmã com três anos. Não era verbal e apresentava vários comportamentos auto estimulatórios e alguns auto e hetero agressivos como: golpear a cabeça, morder a outros, empurrar, jogar-se no chão, gritar, chorar, dar pulos, correr, afastar-se do grupo, cuspir, brincar com a saliva com as mãos, além de bater com a cabeça na parede ou no piso.

#### **História Clínica**

Mateus recebeu o diagnóstico de autismo por um especialista na área de genética quando contava com quatro anos e meio aproximadamente.

No período em que o estudo foi conduzido, Mateus era acompanhado por um neurologista, uma fonoaudióloga e uma psicóloga.

Mateus não se comunicava oralmente.

A mãe de Mateus relatou excesso de peso, infecções, muitas discussões e aborrecimentos e a presença do fator RH negativo durante a gravidez. O menino sentou-se aos seis meses e começou a caminhar quando contava aproximadamente dez meses. Nasceu com 2 kg e 930gr e no prazo de nove meses, através de cesariana.

Quanto a independência nas atividades de vida prática, estava aprendendo a controlar esfíncteres e usar o banheiro adequadamente, bem como a escovar os dentes.

No histórico familiar havia casos de doenças psiquiátricas, epilepsia ou convulsões, retardo mental, surgimento tardio da fala, problemas na fala, dificuldades auditivas.

No período da pesquisa, Mateus fazia uso de Neuleptil.

### **3.2.2 - As Professoras**

A professora de Davi, Débora, tinha vinte e quatro anos. Trabalhava já há alguns anos naquela escola, no turno da tarde. Ela era estudante de Pedagogia, dizia gostar de dar aulas e que tinha intenção de fazer um curso de Educação Especial. De acordo com seu depoimento, quando a Diretora informou à equipe que iriam receber um menino com autismo na escola, ela pediu para que o mesmo ficasse em sua turma. Para ela, tê-lo em classe representava um desafio, conforme suas palavras, que estava disposta a assumir.

A professora de Mateus, Ester, tinha vinte e seis anos. Sua formação era a nível médio. Na ocasião da pesquisa estava em seu primeiro ano na escola, embora já tivesse experiência como professora em outros estabelecimentos. Segundo

relatou, não foi sua opção ter Mateus incluído em sua classe. O Diretor simplesmente informou-a do fato e ela recebeu o menino, mesmo sem saber como lidar com uma criança com autismo.

### **3.3 - O Cenário**

A pesquisa foi realizada em duas escolas privadas localizadas no Rio de Janeiro, uma na Zona Norte da Cidade e a outra na Baixada Fluminense. As escolas de Davi e Mateus receberam os nomes fictícios de Escola Raio de Luar e Escola Raio de Sol, respectivamente.

#### **3.3.1. A Escola Raio de Luar**

Raio de Luar era uma escola de pequeno porte, localizada na Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, num bairro de grande movimentação comercial. O nível sócio econômico da região pode ser considerado, de modo geral, de classe média.

A escola funcionava em dois turnos, tendo, na ocasião da pesquisa, cerca de 40 alunos em cada turno. A instituição recebia alunos da Educação Infantil à quarta série do Ensino Fundamental.

A escola tinha menos de dez anos de existência e surgira do desejo de sua diretora de trabalhar com crianças. Funcionava naquele espaço havia cerca de três anos, mas a diretora estava insatisfeita com alguns problemas advindos da estrutura antiga do prédio e preparava-se para transferir a instituição para outro espaço dentro do mesmo bairro até o final do ano.

## Estrutura Física

O prédio era uma casa antiga reformada para acomodar as necessidades de uma escola. Existia ainda, nos fundos, uma construção mais recente onde funcionavam algumas outras salas, além do Parquinho. Tinha um muro alto e pais e responsáveis esperavam do lado de fora o momento de entrada e saída dos alunos. As salas eram pequenas, tendo sido organizadas a partir dos quartos da antiga casa. A decoração era alegre e adequada para as crianças tanto as da Educação Infantil quanto as das demais séries. A Secretaria ficava na lateral da casa, no corredor de acesso à parte posterior da escola. A escola dispunha também de uma sala de judô e piscina, além do pátio e o corredor lateral onde as crianças costumavam brincar e correr. O refeitório ficava na parte externa e era aberto, o que facilitava as crianças o acesso imediato ao parquinho e ao pátio, logo após as refeições. Logo no início das observações, fui informada de que a escola seria transferida para um espaço melhor naquele mesmo bairro, entretanto, a mudança só ocorreria no ano seguinte.

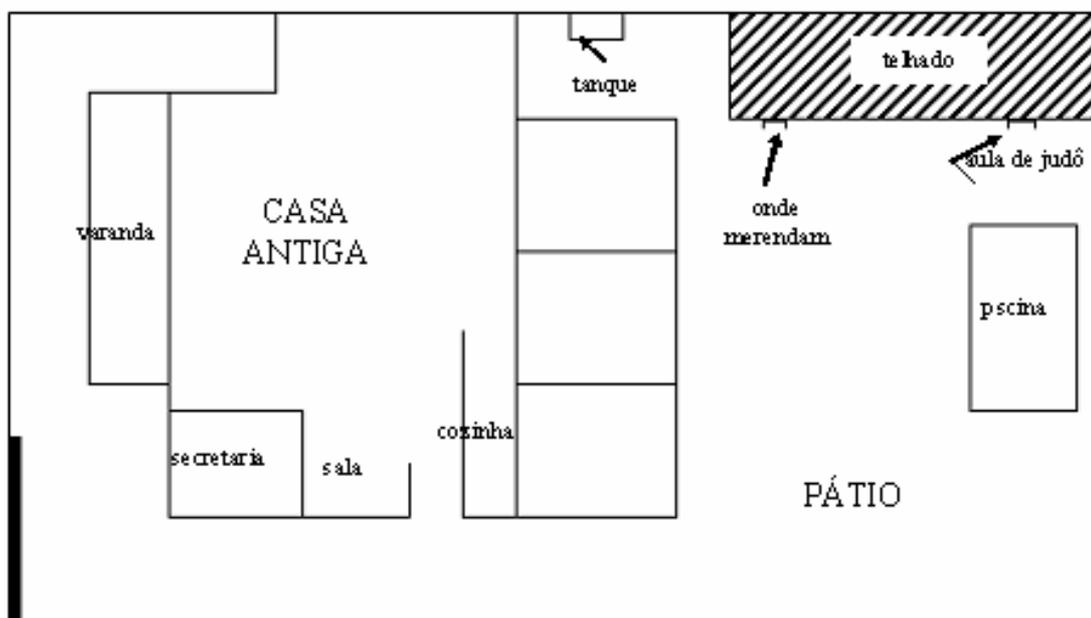


Figura 1 - Planta baixa da Escola Raio de Luar

### **Equipe**

O grupo de professores era formado por dez professoras regentes de turma e um professor de Educação Física que dava aula de judô, além de desenvolver atividades lúdicas com as crianças. Havia também uma professora de Inglês. Na escola não havia coordenadora pedagógica ou orientadora educacional. A diretora cumpria essa função junto ao corpo docente.

### **A Sala de Aula**

Na sala de Davi haviam 13 outras crianças dispostas em carteiras enfileiradas. O menino não possuía lugar determinado para sentar-se, porém com grande frequência sentava-se na parte posterior da sala.

A professora Débora, não dispunha de ajudante. A turma não era muito agitada, mas os alunos falavam bastante entre si.

#### **3.3.2 - A Escola Raio de Sol**

Raio de Sol era uma escola de pequeno porte que atendia crianças da Educação Infantil até o Primeiro Seguimento do Ensino Fundamental. Possuía cinco turmas: duas turmas de educação infantil, uma primeira série, uma segunda série e uma turma de alfabetização. Funcionava em regime privado e ficava localizada em um bairro pobre da Baixada Fluminense. As casas que ficam entorno eram simples e muitas ainda por serem acabadas. A escola também se encontra em fase de acabamento.

No ano da pesquisa, a escola tinha cerca de sessenta alunos, com a peculiaridade de funcionar apenas de tarde, 13 às 17 horas. Josué, o Diretor,

explicou-me que tal arranjo se fazia necessário para que ele e sua esposa trabalhassem em outro lugar no horário da manhã.

Essa escola iniciou suas atividades a partir do atendimento realizado pelo Diretor e sua esposa, ambos psicólogos para crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, numa pequena casa que existia no terreno onde, posteriormente, a escola foi construída. Segundo o diretor, a essas crianças era oferecido um trabalho diferenciado, que tinha por objetivo encontrar formas para ensinar aquilo que eles não conseguiam aprender em suas respectivas escola. Depois de um tempo, eles resolveram formar as primeiras classes, ainda com esses alunos com dificuldades especiais. Com o passar dos anos foram chegando outros alunos que não tinham de necessidades educacionais especiais, e assim formaram-se as turmas comuns e as especiais. Vale observar que apesar de trabalharem por alguns anos com alunos que tinham necessidades especiais, não chegaram a formar uma equipe que permanente na escola.

Há quatro anos começaram a inserção de alunos com portadores de deficiências nas turmas regulares, No ano em que foi realizada a pesquisa a escola tinha mais dois alunos com necessidades educacionais especiais além de Mateus, incluídos em classes regulares: um com Síndrome de Down e um com distúrbio de conduta e dificuldade de aprendizagem.

### **Estrutura Física**

O prédio onde se concentravam as salas de aula tinha dois pisos. As salas não eram muito grandes e ficavam de frente para o pátio que tinha cerca de 60m<sup>2</sup> e era onde aconteciam as atividades recreativas dos alunos. O pátio tinha forma retangular e num de seus lados menores encontrava-se o portão de entrada, do

outro lado havia uma escada que dava acesso ao segundo piso. Encostados na escada existiam dois banheiros pequenos, especialmente destinados às crianças; de frente para o banheiro feminino encontrava-se o um refeitório, também de pequeno porte, porém arejado. No centro do refeitório havia uma única mesa comprida, que permitia maior contato entre os alunos na hora do lanche. Aproximadamente no meio do pátio, ao lado da Secretaria estava localizada a Brinquedoteca.

No segundo piso da escola havia 4 salas de aula onde funcionam as classes de 1ª a 4ª séries. As salas de aula, apesar de pequenas, eram arrumadas com gosto e criavam ambientes alegres, sobretudo as da Educação Infantil.

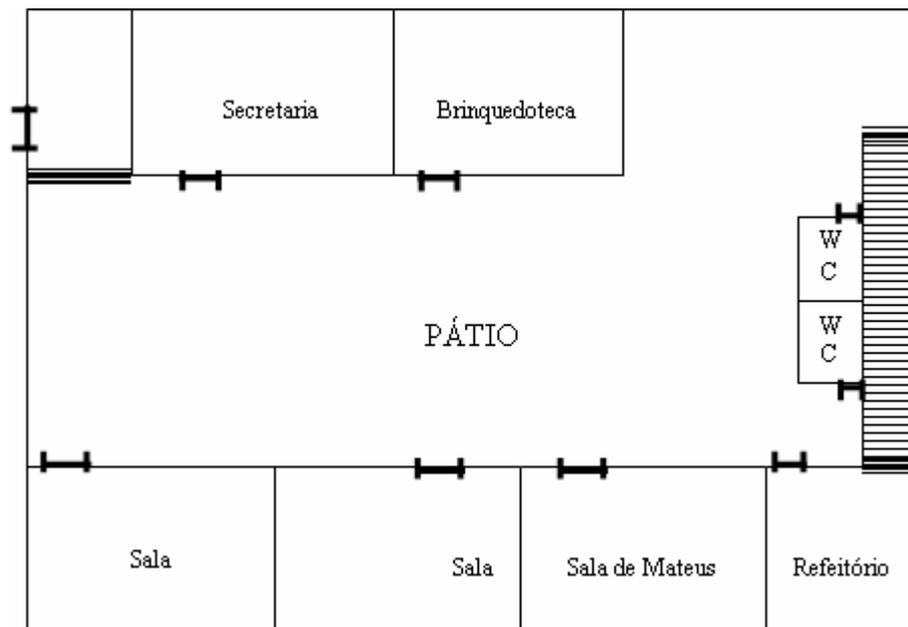


Figura 2 - Primeiro piso da Escola Raio de Sol

### **Equipe**

A equipe da escola era constituída pelo Diretor Josué, pela Diretora Adjunta, Mara, que também exercia a função de Coordenadora Pedagógica e cinco professoras. As professoras tinham formação no Magistério em cursos de nível médio. Três delas tinham experiência docente de mais de cinco anos.

Quanto aos funcionários de apoio, cerca de duas vezes vi um rapaz recolhendo lixo e consertando algumas coisas. Fui informada de que a limpeza acontecia no turno da manhã. Não havia necessidade de merendeiras, já que as crianças traziam sua própria merenda e eram auxiliadas pelas professoras na hora do lanche. Também não havia secretária no corpo de funcionários da escola.

### **A Sala de Aula**

Na sala de Mateus haviam 13 outras crianças dispostas em três mesas distribuídas aleatoriamente na sala. Mateus, assim como seus colegas de classe, não possuía lugar determinado para sentar-se.

A professora Ester, não dispunha de ajudante. A turma de Mateus, pela flexibilidade da organização das cadeiras e pela idade, movia-se freqüentemente e mudava de lugar várias vezes durante o período de aula. Os alunos falavam bastante e alto, brincavam entre si.

## **3.4 - Procedimentos**

### **3.4.1 -Procedimentos Gerais**

A primeira ação empreendida, antes do início da coleta de dados, foi uma conversa com as famílias dos alunos, na qual foi explicado o teor da pesquisa e solicitada autorização para a participação de seus filhos (o termo de autorização assinado pelos responsáveis, encontra-se no Anexo I). É importante ressaltar que as ações descritas não ocorreram no mesmo ano. No caso de Davi aconteceram em 2005 e no de Mateus, em 2006. Ambas famílias demonstraram interesse que a pesquisa fosse conduzida, entendendo a importância da mesma, uma vez que a análise do processo de inclusão escolar poderia beneficiar não somente seus filhos,

como também outras crianças com autismo. “*Vai ser bom saber como está acontecendo[...] Ele é um pioneiro, quem sabe mais tarde terão outros...(informação verbal)*<sup>16</sup>” disse a mãe de Mateus.

Foram feitas também realizadas visitas às escolas dos meninos para conhecer o ambiente e a equipe. Logo nos primeiros contatos, a Direção de ambas escolas manifestaram interesse em participar da pesquisa. Minha permanência na escola de Davi foi autorizada pela Diretora por telefone. Ela mostrou-se interessada, dizendo que escola precisava de maior conhecimento sobre o autismo, chegando a sugerir a possibilidade de capacitação para as professoras. Entretanto, logo em seguida, entrou de licença, tendo a diretora adjunta assumido a responsabilidade pela escola. Meu contato com a Diretora Adjunta restringiu-se a algumas conversas.

Na primeira conversa por telefone com o Diretor da escola de Mateus marcamos uma reunião onde expliquei melhor o trabalho, e ele deu-me autorização para a pesquisa por escrito.

Foi feito também contato prévio com as professoras regentes. A professora de Davi afirmou que, como havia se oferecido para o desafio de trabalhar com o menino, estava disposta a participar do estudo. Pareceu-me que de alguma forma ela esperava que respostas mais diretas e imediatas pudessem ser dadas acerca do que seria autismo, questões relativas aos comportamentos inadequados, etc. Expliquei-lhe que, embora minha intenção não fosse dar respostas prontas, mas antes observar como ela lidava com as situações e buscava resolver as questões inerentes à inclusão de Davi, não havia impedimento em conversarmos sobre esses assuntos, ou em dar-lhe algum tipo de orientação como, de fato, acabou ocorrendo. Uma conversa semelhante foi travada com a professora de Mateus.

---

<sup>16</sup> Fala da mãe de Mateus, revelando sua perspectiva para o futuro das crianças com autismo e sua inclusão na escola regular, em MÊS de 2006.

Em ambas as escolas me apresentei às turmas dizendo que a partir daquele dia iriam ver-me algumas vezes observando suas atividades. Perguntei-lhes os nomes e tratei de conversar um pouco com cada um. No caso da escola de Mateus, onde as crianças eram mais novas, não houve por parte delas associação da minha presença ao colega com autismo. No caso da escola de Davi, algumas crianças estabeleceram relação entre a minha pessoa e o colega, embora eu não tenha feito menção específica a ele e perguntaram se eu estava ali por sua causa. Respondi que estava ali não apenas para observar Davi, mas toda a classe e ver como eles todos brincavam e estudavam em conjunto.

Em prosseguimento às visitas preliminares, iniciei o período de coleta de dados que incluiu observações, entrevistas e conversas informais. As observações foram registradas em *notas de campo* e em *imagens de vídeo*. As filmagens foram autorizadas tanto pelas escolas, quanto pelos responsáveis pelos meninos. Para filmar, utilizei uma câmera Panasonic e contei com a ajuda dois assistentes de pesquisa, amigos meus estudantes universitários que tiveram como única função operar a câmera. As filmagens foram conduzidas, principalmente, no interior das salas de aula. Houve também gravações no refeitório e nos pátios das duas escolas. Foram cerca de 16 horas de gravação para ambos os meninos.

Por conta do tamanho reduzido das salas, normalmente, o assistente se posicionava no fundo da sala ou um canto, na tentativa de capturar a imagem da classe como um todo. Nas ocasiões em que foram realizadas filmagens, não fazia anotações descritivas daquilo que estava acontecendo, apenas tomava notas de eventos ou situações que me pareciam relevantes.

Durante o período de observação busquei conversar com as professoras, no intento de conhecer mais sobre suas vidas e suas percepções a respeito da

profissão docente. Freqüentei a escola de Davi de agosto a dezembro de 2005. Minha entrada na escola de Mateus, conforme já relatado, deu-se no ano seguinte.

	<b>Atividades</b>	<b>Período</b>	<b>Tempo/Total</b>
<b>Raio de Luar</b>	Visitas para conhecer e apresentar a proposta	Agosto de 2005	4 h
	Observação participante (sem gravação)	Setembro a Dezembro de 2005	20 h
	Gravação em vídeo	Setembro a Dezembro de 2005	6 h
<b>Raio de Sol</b>	Visitas para conhecer e apresentar a proposta	Março de 2006	4 h
	Observação participante	Março a Julho de 2006	40 h
	Gravação em vídeo	Março a Julho de 2006	10 h

Quadro 1

### 3.4.2 – Procedimentos de Coleta de dados

#### 3.4.2.1 - Observação participante

Um dos procedimentos de coleta de dados que utilizei foi a *observação participante*, na qual o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada (ANDRÉ 1995, MATTOS, 2005; ERICKSON, 2004). A observação participante ocupa um lugar de destaque nas pesquisas etnográficas. Tal relevância se justifica pela condição que este procedimento garante ao pesquisador, pelo fato de estar no aqui e no agora das situações, de “sentir” a atmosfera presente no ambiente no momento em que as situações são observadas e registradas. Tal percepção é fundamental para que o mesmo possa alcançar os fragmentos de

sentido que estiverem disponíveis em seu redor, os quais serão imprescindíveis na compreensão da interação a partir da perspectiva daqueles que estão vivendo as situações. Ainda que, conforme discutido anteriormente, essa “compreensão” seja sempre incompleta.

No intuito de reunir o máximo de informações e detalhes possível, trabalhei do início ao fim com *anotações de campo* onde descrevia as situações que via e/ou fatos que me chamaram a atenção, por considerar que a utilização de fichas de protocolo poderiam limitar minha visão e conforme Flick (2004, p. 153) recomenda “para que minha atenção não ficasse restrita nem minha sensibilidade ao novo limitada”. As notas de campo são um meio clássico para documentação da pesquisa qualitativa e trazem um enriquecimento contextual às situações filmadas, transformando-as em texto. Segundo Flick:

Somente a notação consegue destacar uma ocorrência de seu curso e transitoriedade cotidiana, transformando-a em um evento para o qual o pesquisador, o intérprete e o leitor possam voltar sua atenção várias vezes.

(FLICK, 2004 p. 182)

De modo a não esquecer aquilo que observava, procurava anotar alguns pontos no decorrer da observação, os quais logo que possível eram desenvolvidos. Quando não havia essa oportunidade, escrevia as notas de campo após sair das escolas. O próximo passo consistia em transformar as notas em relatórios de campo.

### **3.4.2 .2 - Entrevistas abertas e semi-estruturadas**

Trabalhei também com entrevistas abertas e semi-estruturadas que possibilitam um vislumbre dos pontos de vista subjetivos dos sujeitos. As primeiras são aquelas que chamei de conversas e que por serem espontâneas eram anotadas de imediato para não serem esquecidas. São entrevistas não planejadas as quais Flick (2004, p. 105) chamou entrevistas etnográficas, conversas que surgem

naturalmente no encontro do pesquisador com os participantes que “geralmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares”.

As entrevistas semi-estruturadas são aquelas não direcionadas que, entretanto, não perdem a especificidade, determinando o significado de um evento para o entrevistado, fugindo dos enunciados gerais. Ao mesmo tempo não perde de vista a menção de todos os aspectos relevantes à pesquisa. Além disso, devem buscar assegurar-se que “respostas emocionais” e comentários auto-reveladores estejam presentes, de modo a garantir a “profundidade” do material coletado (FLICK, 2004, p. 91).

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas por mim e reunidas àquelas as quais haviam sido registradas por escrito.

#### **3.4.2.3 - Filmagem/transcrição de vídeos**

As gravações em vídeo constituíram uma outra fonte de importante dados, uma vez que possibilitaram uma precisão e detalhamento das cenas observadas que as notas de campo não alcançaram. Por outro lado, tornaram possível a condução de várias incursões a um mesmo trecho de uma cena de modo a esclarecer alguns pontos que ficavam obscuros.

Para coletar os dados disponíveis nos filmes, transcrevi as cenas e imagens. De acordo com Flick (2004) a transcrição é o processo que abre acesso a um campo como uma reconstrução da realidade que foi textualizada. O autor continua dizendo que tal textualização implica na construção de uma nova realidade que será a única disponível ao pesquisador durante as interpretações seguintes. Daí a necessidade de transcrever com o máximo cuidado e enriquecimento de detalhes, embora o próprio autor faça uma ressalva na qual salienta a impossibilidade de uma

transcrição perfeita, citando Strauss (1987, p. 184): “Parece mais racional que a transcrição atenha-se apenas ao limite da quantidade e da exatidão exigido pela questão da pesquisa.”

Num primeiro momento, assisti diversas vezes às cenas gravadas, buscando estabelecer pontos de contato entre as situações e capturar o sentido que as imagens visitadas poderiam transmitir. Ver e rever um mesmo material pode ser bastante cansativo, mas também pode ser bastante esclarecedor, uma vez que numa determinada cena podem estar “escondidos” sentidos e significados que só vêm à tona se estiverem bem descritos. Depois passei a transcrever as cenas para o papel. A partir daí comecei a se delinear um texto oriundo da reprodução escrita das imagens vistas.

Na presente pesquisa organizei o texto oriundo das imagens transcritas em vinhetas com a apresentação dos horários nos quais as situações ocorreram, conforme exemplo abaixo.

00:14:58 - "José pega Mateus pela mão e o conduz até a mesa. Entrega sua mão a outro companheiro que tenta fazê-lo sentar-se. Mateus escapa. Eles o buscam e o trazem para a mesa. "Me dá ele." "Me dá ele." Mateus volta a correr e eles o resgatam. Mateus sorri".

Dada a impossibilidade de acompanhar diariamente o cotidiano das duas escolas, é importante assinalar que procurei registrar diferentes situações de aula em diferentes momentos do horário escolar a fim de conhecer os tipos de interação que poderiam ocorrer nos mais variados momentos e situações. Flick (2004) recomenda uso da seleção de diferentes momentos do dia quando não há possibilidade de se fazer observações de dia inteiro. Ao mesmo tempo, ele aponta para as dificuldades de se presumir quais as situações onde as ocorrências relevantes irão acontecer. O critério por mim utilizado foi o de freqüentar a primeira e

a segunda metade das aulas dos meninos, alternadamente de modo a ter acesso tanto ao que se passava no primeiro trecho das atividades escolares, como no segundo. Devo esclarecer que, apesar de ter conseguido, na maioria das vezes conduzir dessa forma as observações, nem sempre foi possível, tanto por impedimentos de horários meus, quanto por indisponibilidade das escolas.

Nos primeiros momentos da coleta, procurei apenas fazer o registro escrito de tudo que via, ouvia e sentia, tentando reunir o máximo de informações possível. Não tentei analisar, apenas colocar no papel minhas observações e impressões. A partir dos textos oriundos dos relatórios de campo e os que surgiram da transcrição dos vídeos, dei início à análise dos dados.

#### **3.4.2.4 – Análise documental**

No presente trabalho, a análise documental representa um importante recurso para uma primeira impressão acerca do objeto estudado. Tem como objetivo fazer um reconhecimento prévio do campo de pesquisa. Documentos, segundo Robson (1998), são sempre muito usados como complementos em uma investigação. Utilizei-os para levantamento de dados objetivando levantar evidências.

A utilização de tal procedimento pareceu-me pertinente por estar em consonância com o método de investigação escolhido, a etnografia. De acordo com Punch (2000), o etnógrafo poderá fazer uso de material escrito (diários, cartas, redações, notas pessoais, biografias e autobiografias, memorandos, etc), podendo incluir evidências audiovisuais que o ajudem a detalhar o comportamento dos participantes, ou o contexto cultural e simbólico e significado do comportamento.

Punch (2000), aponta como aspectos de fundamental importância presentes nos documentos analisados a *autoria* e o *acesso*. A autoria permite determinar se o

documento é pessoal, oficial privado ou oficial estatal e o acesso se refere à disponibilidade que outras pessoas terão de manuseá-lo (fechado, restrito, arquivo aberto, publicado). Tais aspectos assumem relevo, à medida que poderão atestar a confiabilidade do trabalho no qual estejam sendo utilizadas fontes documentais.

Análise documental representa uma medida não obstrutiva caracterizada pelo fato que quando o documento foi produzido, não estava sujeito a um propósito do pesquisador. Isto é, a natureza do documento não é afetada pelo fato de estar sendo utilizado por alguém em seu trabalho.

Ao manusear documentos faz-se necessário assumir uma postura de análise crítica, uma vez que os mesmos não surgiram aleatoriamente, isentos de qualquer intenção. Vale ressaltar que, conforme Punch (2000), todo documento resulta de atividade humana, produzido com base em certas idéias, teorias. São sempre restritos a certas condições e estruturas (sociais, particulares, históricas, administrativas), corroborando a asseveração de Punch (2000) de que se isolarmos documentos e textos de seu contexto social estaremos privando de seu real significado. A compreensão da produção social e contexto do documento afeta sua interpretação. Torna-se, portanto, essencial indagar-se: Como estão escritos? Quem escreveu? Para que está proposto? O que é registrado? O que é omitido? Como veio a existir?

Um documento é sempre analisado segundo seu conteúdo. Tal análise contextualiza o documento nos aspectos institucional, social e cultural. Pode-se focar a análise na autenticidade do documento, na intenção do escritor, etc. A análise de conteúdos, em vários sentidos, é semelhante à observação estruturada (ROBSON, 1998). Tal similaridade fica particularmente evidente quando a observação estruturada é feita a partir de uma gravação da situação observada. O problema

geral da análise de conteúdos, segundo o autor, é que o material a ser analisado não é apenas não estruturado ou, no mínimo, não estruturado com as necessidades que o observador tem em mente. Ele será em geral um documento com um propósito. E conhecer o propósito será importante na compreensão e interpretação dos resultados da análise.

Por todo o exposto acerca de análise de documentos, creio que seja relevante tecer algumas considerações sobre o material documental que utilizei neste estudo. Usei relatórios oficiais elaborados pela pedagoga responsável pelo Programa de Inclusão do Centro Ann Sullivan do Brasil - Rio de Janeiro, a partir de visitas feitas por ela às escolas de Davi e Mateus com vistas a orientar as professoras Débora e Ester, respectivamente. Tais relatórios foram elaborados nos anos 2005 e 2006. As visitas tinham por finalidade conversar com as professoras, levando algum tipo de orientação e também observar os alunos nas atividades escolares.

Os relatórios foram digitados e a autora dos relatórios os escrevia ao final de cada encontro ou no dia posterior a eles. São textos datados de acordo com a visita em questão.

Os relatórios foram propostos para registro das conversas e observações realizadas, com o fim de facilitar a seleção de procedimentos dirigidos às professoras quanto ao ensinar aos alunos portadores de autismo e também como lidar com os comportamentos desadaptativos. Também tinham como objetivo monitorar os avanços das professoras referentes a estas questões. Outra finalidade dos mesmos era a de registrar o processo de cada aluno no que tange às melhoras nos comportamentos considerados inadequados e os progressos na aprendizagem.

As conversas foram registradas de modo generalizado, aqui compreendido como oposto a uma transcrição literal. Em alguns relatórios é possível encontrar-se

citações literais do que foi dito pelas professoras, em outros não. Alguns relatórios ocupam apenas uma página, enquanto outros se estendem por até seis páginas. A autora cita orientações dadas às professoras e acordos que foram feitos como, por exemplo, o envio de algum material por fax.

As observações dos alunos em sala de aula são mescladas por observações generalizadas como “*Ao chegar a turma estava à espera do vídeo, pois teriam de ver o filme Free Willi já que estão envolvidos no projeto avaliativo que fala sobre baleias*”, com outras mais pontuais: “*O aluno apresenta uma conduta inadequada onde ele aperta o braço da professora*”.

A análise documental foi conduzida conservada a sua natureza não obstrutiva uma vez que os documentos foram produzidos sem a intenção de serem utilizados neste estudo.

### **3.4.3 – Procedimentos de Análise de dados**

Para analisar e interpretar os dados utilizei o processo indutivo como sugere a etnografia (GEERTZ, 1989; ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 2004). Para tanto, observei os passos sugeridos por Flick (2004). A abordagem utilizada foi a Codificação Teórica (GLOSER E STRAUSS, 1967; GLOSER, 1978; STRAUS, 1987; STRAUSS E CORBIN, 1990, *apud* FLICK, 2004), procedimento de análise dos dados indutiva e interpretativa que se desdobra em três etapas fundamentais: a *codificação aberta*, a *codificação axial* e a *codificação seletiva*, as quais serão discutidas mais adiante.

Da transcrição do material filmado foram geradas vinte e quatro cenas escritas a partir das fitas gravadas na escola de Mateus e quinze na escola de Davi. Adicionadas a estas cenas, foram incluídas outras cenas retratadas a partir das notas de campo, transformadas em relatórios que já se encontravam no formato

textual. Aqui cabe salientar o uso da triangulação de dados, combinação de diferentes métodos para o tratamento de um fenômeno (DENZIN, 1989 *apud* FLICK, 2004), procedimento recomendado na condução de pesquisas de tipo etnográfico.

Trabalhei com um total de setenta e cinco cenas, para ambos sujeitos. Analisei exaustivamente os relatórios de campo e textos oriundos da transcrição de vídeo. Li e reli o material diversas vezes. Tratou-se de uma leitura aberta entendida e aplicada de forma bastante ampla. Eu percebia claramente que me encontrava ainda num estágio de análise bastante superficial e genérico. No momento dessas leituras preliminares, apenas reuni as questões que surgiram. A intenção não era estabelecer conclusões, mas iniciar um processo conclusivo.

A partir do texto escrito, dei início a um tipo de codificação denominada *codificação aberta* (FLICK, 2004), que ocorreu na medida em que busquei “desemaranhar” os dados, integrando minhas reflexões sobre as cenas que havia assistido e registrado nas fitas e relatórios de campo ao que o texto elaborado me revelava. A análise dos textos foi feita em conjunto.

Para conduzir a codificação aberta dividi os textos em partes a serem analisadas. Conforme Flick (2004, p. 190), a aplicação da codificação aberta permite diferente níveis de detalhamento. Um texto pode ser codificado linha a linha, frase a frase ou parágrafo a parágrafo. Utilizei uma codificação parágrafo por parágrafo. Assinalei os trechos que mais me chamaram atenção e anotei as interrogações que surgiram à medida que eu lia. Como resultado desse procedimento, os códigos começaram a emergir trazendo no seu bojo os assuntos, conteúdos ou temas de uma forma muito mais específica e clara do que havia sido possível quando da primeira aplicação da codificação aberta. Já havia me dado conta de que dentro de uma cena descrita havia uma variedade de assuntos envolvidos. A codificação

serviu para explicitá-los. Depois, classifiquei expressões, palavras ou seqüências curtas de palavras por seus significados e fui juntando “conceitos” (códigos) a elas. Alguns dos códigos surgidos estão exemplificados abaixo no Quadro 2.

<b>CÓDIGOS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
<b>Contatando</b>	<i>– Quando alguém se dirige a eles verbalmente ou não.</i>
<b>Respondendo</b>	<i>- Quando respondem a quem se lhes dirige.</i>
<b>Ignorando</b>	<i>- Quando não respondem a quem se lhe dirige.</i>
<b>Buscando</b>	<i>- Quando se dirige a alguém por iniciativa própria.</i>
<b>Recusando-se a brincar</b>	<i>– Quando ele recusa o convite para a brincadeira.</i>
<b>Sem convite</b>	<i>- Quando está em situação de brincadeira e não oi convidado a participar.</i>
<b>Conduzido</b>	<i>- Quando a professora leva-o para perto dos demais.</i>
<b>Tentando corrigir</b>	<i>- Quando a ela tenta " corrigir" um determinado comportamento inadequado, mas fica irritada.</i>

Quadro 2

O próximo passo foi, então, estreitar o conteúdo e reduzir o foco de análise para que pudesse de fato extrair algum sentido daquilo que se me apresentava. Assim, aprimorei e diferenciei as categorias resultantes da codificação aberta selecionando as mais promissoras. Relacionei subcategorias a uma categoria. De acordo com Flick (2004), os códigos retirados de expressões dos participantes são preferíveis, àqueles tomados da literatura. Usei alguns e criei outros, a partir do que vivi e ouvi. “*Deixa ele quieto!*”, por exemplo surgiu da frase que ouvi algumas vezes das professoras, “*Vamos brincar?*” surgiu da observação das situações de brincadeira nas quais os demais atores do grupo faziam o convite a Davi e Mateus.

A partir deste ponto, agrupei os códigos formando categorias. Alguns exemplos são apresentados abaixo nos Quadros 3, 4, 5 e 6:

<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
<b>Estamos Aqui!</b>	<i>Reúne as vivências relacionadas à busca de interação por parte de Davi e Mateus ou dos demais participantes.</i>
<b>Menino invisível</b>	<i>Situações onde os meninos estão presentes nos ambientes, apresentando comportamentos inadequados, e era como se não fossem vistos pelos demais.</i>
<b>Tentando entender</b>	<i>Reúne as situações onde as professoras dirigem-se a eles inquerindo-os, buscando entender a causa de um determinado comportamento.</i>
<b>Junte-se a nós!</b>	<i>Reúne vivências relacionadas à interação em situações específicas de afastamento por parte dos meninos</i>
<b>Incentivo</b>	<i>Quando, na execução de uma tarefa, a professora o incentiva a fazê-la.</i>
<b>Explicação</b>	<i>Quando a professora explica como deve fazer a tarefa.</i>
<b>Ajuda</b>	<i>Quando ela ajuda na execução da tarefa.</i>
<b>Resolva</b>	<i>Quando a professora diz para fazer uma determinada tarefa, mas não orienta acerca de como fazer.</i>

Quadro 3

Por fim, vinculei sub-categorias a códigos e formei novas categorias. As categorias resultantes foram reorganizadas de acordo com um código-assunto que as representasse, gerando assim as categorias finais que foram: *CONVIVÊNCIA*, *ESSES MENINOS DIFERENTES* e *TENTANDO ENSINAR* .

Abaixo encontra-se um quadro para facilitar a visualização das categorias e sub-categorias encontradas.

	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>	
<b>CATEGORIA CONVIVÊNCIA</b>	<b><u>Estamos aqui!</u></b>	<u>Contatando</u>	- Quando alguém se dirige a ele verbalmente ou não
		<u>Respondendo</u>	- Quando responde a quem se lhe dirige.
		<u>Ignorando</u>	- Quando não responde a quem se lhe dirige.
		<u>Distanciamento</u>	- Quando tenta distanciar-se da pessoa que se lhe dirige
		<u>Buscando</u>	- Quando se dirige a alguém por iniciativa própria.
		<u>Ouvido</u>	- Quando alguém responde à sua iniciativa de contato
		<u>Quase transparente</u>	- Quando há outras crianças e ou adultos por perto e não interagem com eles
		<u>Deixem ele quieto</u>	- Quando a professora afasta os colegas
	<b><u>Vamos brincar?</u></b>	<u>Aceitando brincar</u>	- Quando alguém (adultos ou crianças) os convidam e eles aceitam
		<u>Querendo brincar</u>	- Quando ele tem a iniciativa
		<u>Recusando brincar</u>	- Quando ele recusa o convite
		<u>Sem convite</u>	- Quando estão em situação de brincadeira e não são convidados a participar
	<b><u>Junte-se a nos!</u></b>	<u>Oferendas</u>	- Quando um colega lhes oferece algo
		<u>Conduzido</u>	- Quando a professora leva-os para perto dos demais.
		<u>Afastamento</u>	- Quando se afastam dos outros
<b><u>Carinho!</u></b>	- Quando colegas ou professoras fazem gesto de carinho (beijo, abraço, afago) em Davi e Mateus		

Quadro 4

	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
<b>CATEGORIA ESSES MENINOS DIFERENTES</b>	<u>Ordenando</u>	- Quando a professora dá uma ordem para que pare de fazer um determinado comportamento ter fim
	<u>Atuando/ordenando</u>	- Quando a professora atua sobre o comportamento e ao mesmo tempo lhe da uma ordem
	<u>Tentando corrigir</u>	- Quando a ela tenta "corrigir" comportamento inadequado, mas fica irritada.
	<b><u>Dando limites.</u></b>	
	<u>Invisível</u>	- Quando a professora o vê com comportamentos inadequados e nada fala nem atua, como se "não visse".
	<u>Colega atuando</u>	- Quando é um colega que interfere no comportamento, dando limite
	<u>Atuando</u>	- Quando a professora atua sobre o comportamento
	<b><u>Tentando entender.</u></b>	- Quando a professora o questiona buscando a causa para o comportamento.
	<b><u>Tirando do sério.</u></b>	- Quando um comportamento aparentemente irrita e descontrola a professora e ela parece não saber como agir.

Quadro 5

	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
<b>CATEGORIA TENTANDO ENSINAR</b>	<u>Incentivo</u>	- Quando a professora o incentiva a fazer
	<u>Explicação</u>	- Quando a professora explica
	<u>Insistência</u>	- Quando os meninos resistem à atividade e a professora insiste
	<u>Elogio</u>	- Quando a professora elogia seu trabalho
	<u>Ajuda</u>	- Quando a professora ajuda
	<u>Irritação</u>	- Quando a professora está irritada no momento em que propõe a tarefa
	<u>Resolva</u>	Quando a professora apenas indica que façam a tarefa sem orientar

Quadro 6

A análise dos dados foi conduzida tendo como pano de fundo teórico, a Sociologia (PIERSON, 1955; SICHES, 1968, HOBBS, 1975; GOFFMAN, 1982; SACRISTÁN, 2002; ERICKSON, 2004) da Psicologia Social (BACKMAN e SECORD, 1971; OMOTE, 1994), e da Educação (GLAT, 1995; WAJSKOP, 2001; TURA, 2000; SERRA, 2004; MELO, 2004; LIRA, 2004; SUPLINO, 2005).

Também fiz uso da triangulação da teoria (DENZIN, 1989 *apud* FLICK, 2004), que se caracteriza pela abordagem de dados tendo-se em mente perspectivas e hipóteses múltiplas. Essa abordagem sugere que vários pontos de vista teóricos sejam dispostos de modo que se estendam as possibilidades de produzir conhecimento. As categorias serão apresentadas na Parte II do trabalho e posteriormente discutidas na Parte III.

**PARTE II**

**CENAS VISITADAS**

## CAPÍTULO 4

### Convivência

00:09:25- Depois de observar por alguns instantes a corrida desenfreada das crianças pelo pátio, o diretor chama-as e propõe uma brincadeira: uma corrida em duplas. Todos vão para a parede do pátio e se arrumam. Uma menina segura a mão de Mateus e os dois vão andando (...). O Diretor propõe outra corrida, agora imitando diferentes animais. As crianças estão empolgadas. Imitam canguru e correm pelo pátio disputando quem chegará primeiro. Mateus está parado, e o grupo passa por ele pulando quatro vezes, entre idas e vindas.

Uma menina toma Mateus pela mão e o introduz na brincadeira. Correm assim no meio dos outros até que levam um encontrão e a menina o solta. Ele fica outra vez parado. O Diretor, que dinamiza a brincadeira, diz: "Vamos chamar o Mateus para brincar, gente!". Duas meninas vêm e o buscam. Correm em conjunto e acabam se soltando no meio do grupo. Mais uma vez Mateus fica parado. A mesma menina o chama outra vez, o alcança no meio das outras crianças, leva-o para o meio da brincadeira. Na hora da brincadeira do jacaré, que é uma corrida com todos se arrastando pelo chão, Mateus permanece de pé. Todas as crianças estão deitadas no chão. O Diretor se abaixa e o coloca de "gatinhas" e as crianças fazem o mesmo. Mateus começa a engatinhar com os demais participando da "corrida do jacaré".

(Evento coletado em 07.04.06)

A sala tem cerca de trinta crianças. Está arrumada para uma festa de aniversário. Começa a música "Mão na cabeça", e as crianças brincam e dançam animadamente. Davi vai para um canto da sala. A professora de outra turma é quem anima a festa e diz: "Estátua!". As crianças paralisam. Davi balança o corpo ali mesmo em seu lugar, porém não entra na brincadeira. A música continua. Davi canta algumas partes e rodopia sozinho. Outra vez é dado o comando "Estátua!". A professora se aproxima de Davi e diz: "Estátua, Davi!" Davi olha para ela, depois se afasta. Coloca-se em frente ao equipamento de som e balança o corpo trocando peso de uma perna para outra, longe das demais crianças.

(Nota de Campo - Dia 13.09.05)

O presente capítulo, bem como os próximos que compõem a Parte II, têm como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos durante o período de pesquisa de campo, referentes às vivências cotidianas dos dois meninos em suas respectivas escolas. Em outras palavras, serão aqui relatadas, mostradas e analisadas as experiências e relações que Mateus e Davi puderam estabelecer como parte integrante do microcosmo social representado pelas instituições educacionais. Por serem parte indissociável das situações e cenas vividas, também estão aqui

reportadas as ações, reações, atitudes dos demais integrantes da comunidade escolar.

Os dados serão apresentados na forma de categorias temáticas, as quais emergiram conforme descrito no capítulo anterior. A primeira categoria temática a ser apresentada é a que denominei *Convivência*. Optei por iniciar a análise dos dados por essa categoria porque a mesma reúne situações nas quais as interações se revelam a partir dos encontros pessoa-pessoa. Nesse contexto estão presentes aspectos referentes a contato interpessoal, familiaridade, relações de afeto, cordialidade, encontros que visavam a brincadeira, entre outros. Esta categoria foi desenvolvida em quatro sub-categorias, levando-se em conta suas propriedades e dimensões. São elas: *Estamos aqui!*; *Junte-se a nós!*; *Vamos brincar?* e *Carinho*.

Na primeira sub-categoria temática “*Estamos aqui!*” foram reunidas situações onde os demais atores, adultos ou crianças, buscam estabelecer contato com os meninos ou vice-versa, em situações que não constituíram brincadeiras programadas ou espontâneas, nem execução de tarefas. Mais especificadamente, foram consideradas as situações em que alguém se dirigia diretamente a eles, verbal ou não verbalmente, por exemplo, tocando e\ou falando com eles. Ou, ao contrário, situações em que eles tiveram a iniciativa para buscar o contato. Essa categoria se refere, portanto, à busca da interação, ao contato interpessoal.

Na segunda subcategoria, *Junte-se a nós!* Estão reunidos os momentos nos quais Davi e Mateus afastavam-se dos colegas e\ou da professora e as reações do grupo frente a esse comportamento. As demais subcategorias, *Vamos brincar?* e *Carinho* reúnem, respectivamente, as interações ocorridas em situações de brincadeira e manifestação de afeto por meio de gestos de carinho.

#### 4.1 - Estamos aqui!

É comum ouvirmos dizer que pessoas com autismo vivem num mundo à parte, “no mundinho delas”. Entretanto, essa atitude é muito mais decorrente de uma dificuldade de interação social, do que alienação ou falta de percepção do mundo, pessoas, e ambientes nos quais se encontram. Na medida em que conhecemos mais sobre o transtorno autístico, melhor compreendemos as razões desse bloqueio ou impedimento no relacionamento social.

Conforme já relatado, existem certas características típicas do autismo, presentes em maior ou menor grau, que definem o nível de severidade assumido pelo transtorno nas pessoas por ele afetadas. São dificuldades e alterações significativas na área da linguagem, do comportamento, e da interação social, de modo geral. Por exemplo: olhar nos olhos da outra pessoa, busca de contato com outro, percepção das sutilezas presentes nas relações sociais, tais como gestos, expressões faciais, inflexões vocais; etc. Assim, esse prejuízo na área da sociabilidade repercute, de algum modo, quando se trata da convivência dessas pessoas com os demais.

Conviver é ter vida em comum, é o contato freqüente entre pessoas. A convivência teceu a rede de interações a partir das quais me foi possível visualizar como a inclusão escolar dos meninos estava ocorrendo, constituindo, assim, o elemento básico deste trabalho. Porque, conforme Siches (1968):

Todas as relações sociais, de qualquer natureza, de solidariedade, de colaboração [...] recheio ou aversão, assim como também todos os fatos de ação conjunta, são produtos de interações.

(SICHES, 1968, p.70)

Nesse sentido, a idéia do senso comum de que as pessoas com autismo estão continuamente “em outro lugar”, distante daquele onde os demais se encontram, pode ser entendida se nos remetermos ao sentido da palavra conviver. O termo, por si mesmo, explica seu significado, *con – viver: VIVER COM* alguém. Esse *viver - com* diz respeito a *viver junto*. Ter a consciência de que não se está só, e manifestar atitudes e ações que expressem esse conhecimento. Reconhecer a si mesmo e ao outro como partes integrantes de algo que vai além do próprio ser: o grupo social.

Os caminhos pelos quais acontecia a convivência de Davi e Mateus com as demais crianças e adultos no ambiente escolar, foram reconstruídos a partir das observações e das análises que realizei. No decorrer do processo de exame dos dados, a questão primaz que se colocou em evidência foi: como as professoras, crianças e outros adultos da comunidade escolar estabeleciam contato e o mantinham com alguém que, a princípio, parecia não desejá-lo ou não estar interessado em buscá-lo. Em outras palavras, que tipo de inclusão se fazia possível nessas circunstâncias?

*Estamos aqui!* Parecem dizer todos aqueles que, se deparam com pessoas que tem autismo. Há um certo incômodo, uma sensação de que algo está faltando, como se houvesse um vácuo ou um espaço que precisa ser preenchido, de alguma forma, por ações ou atitudes acerca das quais não se está muito seguro. Estamos acostumados a esperar respostas específicas às nossas ações e iniciativas dirigidas aos nossos semelhantes. Como salienta Glat (1995), quando nos deparamos com indivíduos cujas características ou comportamentos não estão de acordo com os padrões esperados, com nossa representação de normalidade, ocorre uma ruptura na rotina da interação social, o que causa um estado de aparente desorientação. Tal

desorientação advém da impossibilidade de acesso ao que Glat (1995, p.22) chamou de “o máximo possível de previsão sobre o comportamento”, uma vez que, ao quebrarem as regras, impossibilitam aos outros o conhecimento prévio acerca de como agir. Logicamente não podemos antecipar com precisão todos os comportamentos de uma determinada pessoa. Contudo, existe um limite que, para garantir a tranqüilidade de todos, não deve ser ultrapassado. Esse ponto foi também salientado por Hobbs (1975, p. 25) ao dizer que “o desviante é uma pessoa cujas atividades têm se movido para além das margens do grupo”.

Da convivência de Davi e Mateus com a comunidade escolar, emergiram situações onde os demais atores adultos ou crianças buscavam estabelecer contato com os meninos ou vice-versa, em situações que não constituíam brincadeiras programadas ou espontâneas, nem execução de tarefas.

Mais especificadamente foram consideradas na sub-categoria temática “*Estamos aqui!*”, as situações em que alguém se dirigia diretamente a eles, verbal ou não verbalmente: aproximando-se, tocando, abraçando, falando com eles. Ou, ao contrário, situações em que eles tiveram a iniciativa para buscar o contato. Essa categoria se refere, portanto, à busca da interação, do contato interpessoal.

Antes de prosseguir, é importante ressaltar que os meninos estavam presentes em todos os momentos e situações vivenciados por suas turmas na escola. As atividades cotidianas, em ambos os casos, seguiam uma rotina mais ou menos previsível: conversas iniciais sobre os acontecimentos do dia anterior, e aplicação de novas atividades, seguidas por horário para merenda e recreio. A maneira como cada um dos sujeitos participava das atividades desenvolvidas em suas respectivas escolas, assumiu contornos distintos em alguns aspectos, e muito semelhantes em outros.

Quanto ao relacionamento com os colegas de classe, na maioria das vezes em que os companheiros tentavam conversar ou dividir algum brinquedo com Davi ou Mateus, não encontravam receptividade. No decorrer das tarefas escolares observadas, a busca de interação por parte dos colegas, professoras e demais adultos resultou num baixo nível de correspondência da parte dos meninos. Em apenas cerca de 30%<sup>17</sup> dos contatos houve reciprocidade por parte de Mateus e Davi.

As crianças pareciam ter uma maneira diferente dos adultos para lidar com essas situações. Agiam mais espontaneamente, como se aceitassem de forma natural que, em alguns momentos o colega não desejasse conversar ou responder. O que pode ter contribuído para essa “naturalidade” seja, talvez, o fato de tais episódios serem habitualmente vivenciadas entre elas o que as levou a encarar esses momentos como corriqueiros, como algo comum em seus encontros cotidianos. Logicamente, tais situações de “não querer assunto” não se dava tão freqüentemente entre as outras crianças, quanto ocorriam nos contatos das mesmas com Davi e Mateus. Durante minha permanência nas escolas pude observar que em certas ocasiões, quando alguns puxavam ou tocavam aos outros, às vezes conseguiam a atenção do colega, por insistência, e outras vezes não (isso ocorreu principalmente no caso das crianças mais novas, que conviviam com Mateus). Os adultos, por outro lado, pareciam “aceitar” esse isolamento social, como um comportamento característico, e já esperado, de crianças autistas.

00:31:00 - Tadeu se aproxima de Mateus. Senta-se de frente para ele, do outro lado da carteira e lhe sorri. Toca seu braço e lhe dá algumas peças de encaixe Lego, que tinha nas mãos. Ao

---

<sup>17</sup> Esse índice foi calculado a partir do somatório de todas as situações de busca de contato monitoradas e registradas, em função do número de correspondências por parte dos dois meninos.

mesmo tempo, pega outras peças que estavam com Mateus. Fala com ele, porém, Mateus continua olhando para outra direção.

(Evento coletado em 22.05.06)

01:19:25 - Um colega da turma corre até Mateus. Abraça-o e dão uma volta pelo pátio, juntos. Mateus não retribui o abraço, mas também não se solta, acompanhando o colega. Alguns segundos depois, solta-se e dá uma pequena corrida. O colega volta a segurá-lo. Puxa-o e empurra-o até próximo à escada.

A professora está saindo do refeitório e vê a cena. Imediatamente diz: -“Solta ele!”

(Evento coletado em 10.04.06)

*(...) tem horas que ele tem assim, aqueles flashes, né? Que vai lá pro mundinho dele e fica lá; e eu aprendi a respeitar. Ai quando ele começa a ficar nervoso, não quer assunto, ai eu deixo ele no momento dele.*

(Entrevista com a professora Ester dia 09.06.06)

*Todo autista é assim mesmo, né? Difícil de se relacionar. Às vezes os colegas chamam e ele não quer... Na turma é muito difícil...preciso fazer uma cobrança. Às vezes estão brincando e ele se aproxima e vai ficando. Noutras vezes dizem que ele não quer brincar.*

(Conversa com a professora Débora dia 22.09.05)

Vale ressaltar que o fato de as professoras reconhecerem esse tipo de comportamento como característico do quadro dos meninos, não lhes facilitava o manejo da interação, quando os meninos não respondiam às tentativas de aproximação. Nesses casos, os envolvidos exibiam, algumas vezes, um certo conformismo que resultava em (uma) não insistência de contato.

00:03:02 - As crianças estão brincando, espalhadas pelo pátio. O diretor está sentado numa cadeira e há algumas crianças ao seu redor para as quais enche bexigas de ar. Mateus caminha na sua direção. Ele abre os braços e chama o menino, que se direciona para o outro lado. Josué, que havia mantido os braços erguidos, baixa-os, como que expressando sua impotência frente àquela situação.

(Evento coletado em 07.04.06)

Outras vezes, havia um esforço por parte dos adultos, de romper essa indiferença e afastamento manifestada pelos meninos. Entretanto, essa tentativa de estabelecer o contato, amiúde resultava em uma interação um tanto “forçada” ou artificial / não-natural.

A professora se dirige a Davi e fala num volume que poderia ser usado para dirigir-se a pessoas com problemas auditivos: “Bom dia!” David não responde. Ela segura seu rosto e repete: “Bom dia”. Desta vez ele responde. “Cadê o abraço do amigo?” Davi dá um abraço meio frouxo. “Assim não. Abraço do amigo, direito” Ela o aperta. A voz está sempre elevada. A professora não parece à vontade, me dá impressão de algo pouco espontâneo.

(Nota de campo, coletada 13/09/05)

A palavra *interação*, de acordo com a definição sociológica, se refere ao conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo, ou entre grupos de uma mesma comunidade. Siches (1968) entendeu o conceito como “ações recíprocas”. O vocábulo *recíproca*, por sua vez, nos remete à idéia de interdependência. Ora, se interagir é trocar influências recíprocas, então alguém que se encontra num determinado grupo, só em estar fisicamente presente já influencia e é influenciado, logo, interage.

Esse é um pressuposto relevante para a compreensão da convivência das pessoas com autismo, com os demais membros da comunidade onde estão inseridas. Pelo senso comum, interagir pressupõe um caráter ativo das partes envolvidas, revelado através de ações, movimentos, trocas verbais entre as pessoas. De fato, interagir inclui todos esses aspectos, mas não se reduz a eles. Portanto, pessoas com autismo interagem com as demais a sua maneira. Às vezes tão sutilmente que se torna difícil para seus interlocutores perceberem.

De acordo com Siches (1968) interações podem ser expressas através de ações transitivas e intransitivas. Os atos transitivos são aqueles que emitidos, dirigem-se a outras pessoas (perguntar, estimular, agarrar, etc). Os intransitivos são emitidos sem dirigirem-se a outros e incidem sobre o próprio indivíduo (rir, chorar, andar, meditar, etc). Essas ações podem também estar indiretamente influenciadas por outras pessoas. O indivíduo as emite sob a interferência de um outro que pode estar presente ou não.

No caso dos alunos com autismo, as interações através de ações transitivas emitidas são numericamente inexpressivas, se comparado às demais pessoas. Bastaria comparar o número de vezes em que eles manifestaram esse tipo de ação, com o encontrado no caso dos demais colegas da turma. Por outro lado, como afirma Siches (1968), nas ações transitivas a interação deve ser óbvia, uma vez que quem pergunta exerce influência sobre a outra pessoa, e a reação desta recai sobre o inquiridor, agindo sobre ele. Então, no caso desses alunos, o tipo de resposta esperada pelo grupo, quando os colegas dirigiam a eles ações dessa natureza, não era aquela por eles emitida, como, por exemplo, olhar para cima ou afastarem-se para um canto. Contudo, tratava-se de interação. Talvez não aquela legitimada pelo grupo, não a resposta padrão. Todavia não deixou de ocorrer reciprocidade.

Seguindo essa mesma perspectiva, pode-se dizer que mesmo ações intransitivas, por vezes, levam a uma interação. Algumas vezes “a não-resposta” dos meninos, expressada num olhar fixo para um determinado objeto que só a eles interessava ou seu contínuo interesse pelas próprias mãos, funcionava como um instigador para uma nova tentativa de aproximação por parte dos colegas. Sua imobilidade ou aparente indiferença deflagrava uma resposta interativa.

Estava claro que a presença deles em sala de aula afetava os demais alunos e, até certo ponto, intrigava-os. No caso de Mateus, isso se manifestava mais no interesse, por parte das outras crianças, em que ele participasse daquilo que estavam fazendo. Nessa busca por contato, instigavam-no com toques, palavras, olhares. Era como se, às vezes, não quisessem que ele ficasse “sossegado”.

1:17:04 - Ana sai do refeitório. Caminha até Mateus e o segura pela mão. Olha para ele e lhe fala. Ele escapa. Ela vai atrás e o segura do mesmo modo.

(Evento coletado em 10/05/06)

Havia também um outro tipo de situação na qual parecia que Mateus não tinha vontade própria. Os demais alunos interagiam com ele, como se, estivessem “brincando com um boneco”. As crianças achavam divertido e ele, às vezes, também se divertia.

00:12:45 - Tiago pega Mateus pela mão e o conduz até a mesa. Entrega sua mão a outro companheiro que tenta fazê-lo sentar-se.  
Mateus escapa. Eles o buscam e o trazem para a mesa. ‘Me dá ele.’ ‘Me dá ele.’ Mateus volta a correr e eles o resgatam.

(Evento coletado em 05.05.06)

No caso de Davi, as crianças pareciam também ficar intrigadas por ele não participar ativamente de suas tarefas. Todavia, algumas lidavam com essa situação, de forma distinta de os colegas de Mateus. Pareciam atribuir seu comportamento de isolamento a uma rejeição intencional da parte do menino

*Ele não gosta de brincar com a gente. Só quer ficar lá longe!*

(Conversa com Lucas, colega de turma em 22/09/05)

A afirmativa de Lucas, em resposta a minha pergunta, feita no momento do recreio, se ele gostaria de convidar Davi para uma brincadeira, indica frustração pelo fato de o colega estar sempre se afastando e, ao mesmo tempo, revela um desejo, talvez, de querer brincar, se Davi não *quisesse só ficar lá longe*.

Outras crianças pareciam atribuir o comportamento de Davi a um tipo de “distúrbio” /deficiência / problema que não compreendiam bem, mas que justificava o fato de não se aproximarem muito dele.

Marcos se aproxima enquanto busco um lugar no parquinho para sentar e começar as anotações e me pergunta se vim atender Davi. Explico que vim conhecer melhor a escola onde ele estuda e vê-lo junto com seus colegas e professores. Começamos a conversar:

- *Você brinca com o Davi?*
- *Não. Por quê?*
- *Porque ele é bebezinho.*
- *Por que você acha isso?*
- *Porque ele não sabe escrever.*
- *Você tem outros amigos?*
- *Tenho.*
- *Quem é seu melhor amigo?*
- *O B.*
- *Ele sabe escrever?*
- *Não.*
- *E, mesmo assim, você brinca com ele?*
- *Brinco um pouco...*

(Conversa com Marcos, um colega de Davi, dia 13.09.05)

O fato de Davi não saber escrever, o marcava como diferente frente a esse colega. Todavia, levando-se em conta que essa era uma classe que iniciava o processo de alfabetização, cujos integrantes, em sua maioria, não sabiam também escrever, a fala do menino denunciava, provavelmente, a percepção de outros tipos de *não saberes*, de *não adequações*, dentre os quais ele destacou a escrita. Era como se ele procurasse uma desculpa para não brincar com Davi. Essa atitude de Marcos para com Davi condiz com a afirmativa de que o estigma traz descrédito ao estigmatizado e leva ao [eu diria justifica] o afastamento das outras pessoas (GOFFMAN, 1982, p. 12).

Conforme Sacristán (2002, p.112), a amizade é praticada entre iguais. É um sentimento que iguala, quando se estabelece entre seres desiguais, trazendo anexa a idéia de paridade entre aqueles a quem une, pois é algo que se apóia na semelhança, ao mesmo tempo em que a cria. Assim, o melhor amigo de Lucas, Breno, também não sabia escrever, mas era elegível como companheiro de folgado, porque sua não-competência na escrita não estava diretamente implicada com sua performance comportamental.

Em encontros formais e informais com professores e outros profissionais da educação, é comum ouvirmos afirmativas do tipo: "*Crianças não discriminam seus*

*colegas com deficiências, quem faz isso são os adultos*". Não concordo inteiramente com essa posição, pois as crianças habitam o mesmo universo de crenças, valores e sentidos que os adultos, e são por elas influenciadas. A diferença é que, por serem ainda jovens, têm maior flexibilidade, e lidam provavelmente, de modo diferente ao dos adultos.

Um aspecto que precisa ser considerado na análise dos dados, é que embora os dois meninos tivessem a mesma idade, Mateus estava em uma turma de crianças menores que ele, enquanto o grupo de Davi era constituído por crianças mais velhas, com meninos e meninas de cinco anos e alguns com seis, que apresentavam, conseqüentemente, uma compreensão diferenciada daqueles que integravam o grupo da Escola Raio de Sol.

Havia uma distinta diferença tanto qualitativa quanto quantitativa na forma como os dois grupos de crianças lidavam com as dificuldades de interação dos companheiros com autismo. No grupo de Mateus, no total de iniciativas de interação registradas (incluindo os adultos) 88% do total partiram dos colegas. Na classe de Davi a iniciativa de contato por parte dos colegas ocorreu em apenas 55% das situações registradas.

Nesses encontros diários, algumas vezes, as iniciativas de colegas e professores resultavam em reciprocidade visível. Davi relacionava-se mais com a professora, haja visto que foi a única pessoa a dirigir-se a ele em mais de 90% das situações monitoradas. Conseqüentemente, suas respostas, quando existiam, eram dirigidas a ela.

Mateus, por sua vez, relacionava-se melhor com dois colegas, Tadeu e Daiane os quais buscavam sua companhia constantemente. Ambos tinham três

anos, e também algumas características em comum, como serem bastante afetuosos, falar pouco e não estarem entre os mais peraltas da classe.

01:17:04 - Daiane sai do refeitório e caminha até Mateus. Segura sua mão direita, olha pra ele. Mateus solta a mão e corre. Ela corre atrás e o segura, agora, pelas duas mãos. Ele escapa de novo; corre pelo pátio. Ela se aproxima, mas não o segura. Fala com ele e ele dirige seu olhar para ela. Dão-se as mãos e começam a caminhar.

(Evento coletado em 10/05/06)

Segundo Pierson (1955) interações entre indivíduos são originadas por duas formas de contatos (ou ações) que ele denomina de *primários* e *secundários*. No primeiro caso, os contatos são pessoais, espontâneos, íntimos e diretos. Se caracterizam pela informalidade e constituem um fim em si mesmos.

Ocorrem entre os grupos também denominados primários como famílias, por exemplo, cujas relações são mais estreitas. Nesse tipo de grupo, a distância social é diminuída e o controle exercido pelos indivíduos do grupo, uns sobre os outros, é mais intenso. O que determina o estabelecimento do contato primário é o grau de intimidade compartilhada pelos integrantes do grupo. Assim, é possível encontrarmos contatos desse tipo entre amigos, companheiros de trabalho e colegas de uma mesma sala de aula, entre outros.

Os contatos secundários são anônimos, impessoais e formais. Neles não há intimidade, e representam um meio para o alcance de um determinado objetivo. Por exemplo, o que ocorre entre os integrantes de uma fila para embarque em um meio de transporte. Aqui os indivíduos não estão, necessariamente, interessados uns nos outros, mas na realização do objetivo perseguido.

Em uma sala de aula os dois tipos de contato podem ser estabelecidos, embora, ao meu ver, sejam muito mais comuns os do tipo primário, uma vez que há uma intimidade entre os integrantes do grupo, o que pode ser percebido através dos

sorrisos, dos abraços, das brigas, dos toques, e outras formas de interação. Contudo, alguns dos aspectos característicos dos contatos secundários como a formalidade e a finalidade também podem estar presentes. A finalidade, por exemplo, na organização de um mural ou arrumação de mesas e cadeiras, em conjunto, para uma apresentação. A formalidade pode estar expressa na maneira de um aluno dirigir-se ao diretor ou na forma escolhida pela escola para aplicação de provas. Um exemplo ocorre numa escola tradicional carioca, onde, em dia de prova um professor que não ministra aulas naquela turma assume a incumbência da aplicação da mesma, além de obedecerem a todo um conjunto de regras que vão desde a arrumação dos alunos até a forma de manusearem as provas. Assim, é possível encontrarmos nas escolas, tanto interações de caráter secundário, quanto primário.

Nas observações feitas nas escolas, foram poucas as iniciativas dos adultos, no sentido de buscar contato com os alunos, de modo geral, sem objetivo pré-determinado, ou seja contatos mais espontâneos. Tal atitude parecia ainda mais flagrante quando se tratava de Davi e Mateus. As professoras pareciam estabelecer contatos com os dois, apenas nos momentos em que algum tipo de atividade estava em curso, como ensinar uma tarefa ou levá-los a participar de um jogo com a turma, por exemplo. Pareciam imbuídas de um único papel pré-determinado, com um objetivo definido (ensinar e/ou desenvolver atividades pedagógicas) o qual deveriam seguir sem se desviar. Parecia que a idéia de incluí-los passava estritamente pelo caminho das tarefas. Esse é um ponto interessante porque nos leva a outra discussão: a dicotomia entre socializar e escolarizar (ensinar habilidades acadêmicas) o que se confronta com uma alegação ou crença do senso comum de

que as escolas querem só socializar, no sentido de eles estarem lá convivendo com os outros, aspecto que será abordado na parte final desse trabalho.

De fato, em ambas as escolas, raramente os professores / adultos exibiam ações com o sentido de se fazerem notar por Davi ou Mateus ou buscar sua atenção sem um objetivo previamente determinado. Contudo, as interações do tipo “camaradagem”, entendida como toques leves e rápidos, na cabeça, conversas relativas a assuntos distintos daqueles referentes à aula, jogos espontâneos do tipo “corre que eu vou te pegar” também não foram freqüentes entre os adultos e as outras crianças, embora tenham existido. Como será mostrado nas próximas sessões, brincar com Davi e Mateus espontaneamente ou fazer-lhes carinho foram tipos de interações pouco freqüentes. Em outras palavras, os contatos que definem interações primárias, as mais íntimas, as mais espontâneas não foram usuais nos encontros entre os dois meninos e as pessoas mais velhas. Penso que isso ocorria por haver, por parte das professoras, uma idéia bem definida sobre como se deve agir em uma sala de aula e quais os papéis que cada um deve representar. Conseqüentemente, as mesmas se esforçavam em cumprir de modo adequado a função que lhes era atribuída.

Corroborando com essa concepção de sala de aula, havia também um movimento dirigido à manutenção do *status quo*, da permanência, de uma situação pré-definida, cada um cumprindo seu papel. Por exemplo, em algumas ocasiões, as professoras impediam o contato de Mateus e Davi com os demais colegas, como se tal interação pudesse ameaçar o tênue equilíbrio existente naquele momento.

*Deixem ele quieto!* Parece resumir a idéia: “deixem as coisas como estão!”.

As crianças são chamadas para ficar ao redor da mesa para cantarem “Parabéns!”, Davi permanece sentado num canto, no chão. A professora que anima a festa chama uma turma por vez para cantar. Chega a vez da turma de Davi. Um colega senta-se perto dele no chão e toca seu braço. A professora Débora diz: Deixa o Davi!

É hora do lanche. A turma está toda sentada. Mateus mantém o biscoito por perto, mas não come nenhum. De vez em quando toma um pouco do refresco. As crianças comem e fazem comentários sobre o que trouxeram para merenda. Daniel, que está próximo de Mateus, segura o pacote de biscoitos e dirige-se a ele perguntando se não vai comer. A professora Ester aproxima-se e diz: “Deixa o Mateus quieto!”

(Nota de Campo Dia 17.04.06)

Esse tipo de atuação por parte das professoras parecia acontecer por conta de uma tentativa de conseguir um controle sobre os comportamentos que virtualmente poderiam surgir. Os argumentos trazidos por Backman e Secord (1971) parecem ir de encontro às atitudes descritas:

O comportamento de professor e aluno na aula revela certas regularidades de sentimento, pensamento e ação. Em parte, essas regularidades promanam de expectativas compartilhadas que os membros o grupo têm a respeito do comportamento mútuo.

(BACKMAN e SECORD, 1971, p. 113)

Algumas vezes o afastamento perpetrado pela professora ocorria na forma de antecipação, como uma profecia "se ele ficar junto com os outros, teremos problemas", “se ele for retirado dessa posição na qual se encontra, teremos problemas...” fundamentada, talvez, na crença de que pessoas com autismo devem estar em locais tranquilos, separados dos demais, como se uma certa imobilidade dos ambientes, ou deles mesmos pudesse garantir o equilíbrio. Tal crença habitava o imaginário de ambas as escolas.

Na Escola Raio de Luar, essa convicção foi expressa pelas palavras da senhora responsável pela secretaria e por uma das professoras de Educação Infantil. Já na Escola Raio de Sol essa idéia foi expressa através das palavras da professora Ester.

Gente com autismo prefere ficar só.

(Conversa Dona Marta Dia 16/09/05)

Acho que ele gosta mesmo é de ficar com os bebês. Eles são mais calminhos. Não fazem barulho. Assim, ele pode ficar mais tranquilo.

(Conversa com a professora Lucia que trabalhava

com uma turma de três anos Dia 22/09/05)

Agora, dia de festinha, eu creio que ele se sentiu assim, meio perdido. No dia da festa das mães eu sei que foi um tumulto de pessoas que ele não conhece. Eu creio que assim, ele ficou meio assim, perdido...

(Entrevista com a professora Ester Dia 09.06.06)

Considero que as atitudes acima descritas, e outras que veremos a seguir, são decorrentes das concepções que integrantes das escolas faziam acerca do autismo. Algumas vezes, por exemplo, Davi e Mateus estavam na sala de aula ou outros ambientes, e a impressão que eu tinha ao olhar a cena era que, para os demais, fosse como se eles não estivessem ali.

Nessas ocasiões, eles eram *quase transparentes* para os outros e embora não estivessem apresentando problemas de comportamento, eram ignorados.

Davi está numa sala com a professora e Helena, uma colega. Elas estão ensacando doces para distribuírem entre as crianças da escola. É dia 27 de setembro.

Davi está sentado sozinho em uma das mesas e tem quatro folhas de ofício pintadas com giz de cera sobre a mesa. Há um pote de giz de cera e mais folhas em branco. Davi faz seus desenhos. Fala algumas palavras consigo mesmo em voz baixa e está concentrado em pintar o papel.

Estou na sala há aproximadamente cinco minutos, nem Helena nem a professora falam com Davi. (...).

Elas começam a conversar:

- Vamos colocar bananada no saco do Davi
- Ah, ele não pode comer bala com leite, né?
- Não. Nada que tenha leite.

A professora e Helena saem da sala levando doces para uma turma. Davi permanece sentado desenhando.

(...) Davi segue desenhando.

Ouço a professora Helena perguntar a professora Débora quais os doces que Davi pode comer.

- Bananada, jujuba e pirulito
- Pirulito, pode?
- Pode.

A professora busca os doces específicos. Não os encontra. Volta a sair sempre seguida por Helena. Retorna à sala e se dirige a Davi, pela primeira vez em aproximadamente 30 minutos:

- Aqui, Davi, doce. Esse você pode comer.

Davi pega uma bananada. Abre e começa a comer. Só então pára de desenhar.

(Nota de campo – Dia 27/09/05)

Cenas como esta podem ser analisadas com a idéia de que o autista vive em “um mundo próprio”, em “um mundo à parte”. Ou seja, se os meninos estivessem num determinado lugar ou situação envolvidos solitariamente com uma atividade (ou mesmo sem fazer nada, alheios (real ou aparentemente) ao que acontecia em sua volta, estavam representando bastante bem o papel da pessoa com autismo que habita o imaginário da maioria. Conforme asseverou Glat (1995), o papel da pessoa com deficiência é exclusivo, ou seja, o único que ele poderá desempenhar ao longo de toda sua vida, independentemente do contexto onde estiver inserido:

[...] os papéis estigmatizados – como o de deficiente – tem um script extremamente rígido; ou seja, o ator tem muito pouca margem de criatividade na representação. Além disso, eles são, na maioria dos casos, vitalícios.

(GLAT, 1995, p. 25)

Enquanto as outras pessoas são “mãe”, “pai”, “filho”; “professora”, surfista”, empresário”, etc, uma pessoa que tem autismo será o “autista” onde quer que vá. Essa pobreza extrema no repertório de papéis incide diretamente nas possibilidades de relacionamento, porque o jovem que joga “pelada” tem uma relação jogador x jogador, na igreja, a relação do líder com os demais seria sacerdote x ovelhas/membros; na escola, colega x colega ou professor x aluno. Um jovem “normal” poderá exercer os diferentes papéis descritos: jogador de “pelada”, membro de igreja e aluno o que lhe garantirá a possibilidade de aumento na gama de relações sociais e, conseqüentemente, um acréscimo no repertório de papéis a serem desempenhados, na medida em que conhece mais pessoas e pode ser convidado a freqüentar novos espaços com novas demandas de papéis.

O papel a ser cumprido está diretamente ligado ao rótulo recebido. O rótulo, segundo Hobbs (1975, p. 25), é “a classificação [que] serve para identificar os estigmatizados [...] para permitir que barreiras sejam criadas entre eles (os desviados) e os indivíduos normais”. De acordo com esse autor, “rotular é requerer,

em alguma medida, que ele [a pessoa com deficiência] aja de uma determinada forma.". Assim, "não vê-los" corrobora com a idéia de que eles não estão ali. Conforme afirmativa da professora Ester (...) *vai pro mundinho dele e fica lá*. Em outras palavras, cumpre o seu papel.

Sacristán (2002, p.110) assinala que as ações imediatas que dirigimos às pessoas com quem nos deparamos estão apoiadas em vínculos originais. Estes, segundo o autor, são culturais aprendidos e experimentados por todos os integrantes de determinado grupo social, e *sua ausência nos separa e distancia-nos dos demais, transformando em estranhos todos aqueles que não estão em contato conosco*. Desta feita, os vínculos culturais aprendidos, através dos quais os contatos entre as pessoas são estabelecidos, não tiveram acesso ao *mundinho deles*. Não haveria, portanto, possibilidade de contato entre o *mundo dos colegas e professores*. Assim, os meninos podiam estar transparentes também aos olhos dos seus pares.

A festa de aniversário prossegue. Davi continua sentado. Os colegas esbarram nele, dão a volta em torno dele, mas não se dirigem a ele. Um menino tropeça em Davi e quase cai. Olha pra baixo, vê que se trata de Davi e não diz nenhuma palavra. Segue em frente e Davi continua onde estava. Outros dois passam, quase que simultaneamente, perdem o equilíbrio e, para não cair, se apóiam na cabeça de Davi e seguem para o meio dos demais que estão dançando na festa.

(Nota de campo coletada em 13/09/05)

Ou seja, era como se Davi fosse um objeto inanimado. As crianças tropeçavam, apoiavam-se nele que, por sua vez, não reagia. Um deles olhou-o e, na medida em que viu de quem se tratava, seguiu em frente. É possível inferir que, se fosse algum outro colega, ele poderia, talvez, pedir desculpas, falar algo, ou esperar que outro dissesse ou fizesse alguma coisa. Sua atitude para com um Davi revelou que a idéia que ele tinha a respeito do companheiro o orientava a não esperar nenhuma reação que seria o usual em outro colega. Por outro lado sugeria que dele

(naquele ambiente) também não se esperava uma atitude semelhante à que ele teria para com outro colega, haja visto que se encontrava em meio a muitos colegas e professores e agiu com naturalidade, como se realmente não esperasse nenhum tipo de censura, o que de fato, não ocorreu.

Em certa ocasião, foi pedido à turma que desenhasse alguma cena onde aparecessem os companheiros em alguma atividade de sua escolha: poderiam retratar cenas de brincadeira ou outra situação qualquer de sala de aula. A partir dos desenhos feitos pelos alunos, apresentados abaixo; pode-se perceber que era como se Davi, de fato, estivesse transparente, em muitos dos momentos em que compartilhava o espaço junto aos seus pares. As figuras de 3 a 6 são exemplos de desenhos nos quais os colegas da turma são retratados, sem que Davi seja citado.



Figura 3



Figura 4

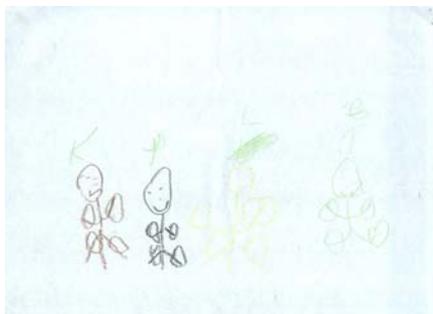


Figura 5



Figura 6

Na figura 7 aparece o único desenho, entre os doze feitos pelos alunos da turma no qual Davi é citado.



Figura 7

No caso das pessoas com autismo, as dificuldades de interação, como discutidas na seção *Estamos aqui!*, resultam, na maioria das vezes, numa “reciprocidade às avessas”, engendrada a partir da “rejeição” ao grupo, por parte de Davi e Mateus, como também pela indiferença sofrida por estes.

Como vimos, a percepção da existência do outro como alguém diferente pode motivar, na maioria das vezes, distanciamento e / ou rejeição. Na seção que virá a seguir conheceremos as ações e interações realizadas pelos integrantes das comunidades escolares no sentido de aproximarem-se dos alunos com autismo com o intuito de *resgatá-los*, quando os meninos apresentavam comportamentos de afastamento.

#### 4.2 – Junte-se a nós!

A busca por afastamento do grupo no qual estão inseridas, manifestada pelas pessoas com autismo, configura-se como uma das mais notórias características desse transtorno, conforme reportado no Capítulo 2 por diferentes teóricos e pesquisadores. O próprio Kanner (1943 *apud* SALLE et al, 2002) considerava a solidão vivenciada pelas pessoas com autismo como uma característica irreversível da síndrome:

[...] teremos que supor que essas crianças vêm ao mundo com uma incapacidade inata para formar laços normais, de origem biológica, de contato afetivo com outras pessoas.

(KANNER 1943, *apud* SALLE et al, 2002, p. 11)

Esse afastamento pode se dar na forma de distanciamento físico e/ou pela falta de respostas às pessoas com as quais partilham o ambiente. Também se manifesta em diferentes graus, desde uma discreta preferência pelo distanciamento das demais, até o mais completo isolamento.

Frente à conduta de alguém que se afasta, respondemos através de duas atitudes básicas: deixá-la ir ou tentar fazer com que permaneça conosco. Ora, para que a interação ocorra faz-se necessário a reunião, o encontro entre pessoas. Como, então, pode se processar as interações com pessoas que justamente buscam o alheamento? Os comportamentos e atitudes dos diversos atores das escolas de Davi e Mateus constituem o foco de interesse da presente seção. Como lidavam os demais elementos do grupo com esse tipo de atitude?

Isolar-se dos demais é um comportamento característico do autismo, e, de fato, observei que raríssimas vezes Mateus e Davi dirigiram-se espontaneamente aos demais, fossem crianças ou adultos. Ou permaneciam espacialmente próximos, sem tentarem contato, ou procuravam distanciar-se dos outros. Durante todo o período monitorado, a busca por contato de modo espontâneo representou apenas 1% das ações realizadas por eles no curso das observações para cada um dos meninos.

Além do contato físico, como tocar-lhe o braço, a cabeça, tentarem arrastá-lo para um lugar diferente de onde se encontrava, uma das formas adotadas pelas crianças da escola de Mateus para chamar sua atenção era dar a ele algo uma “oferenda”, como se o objeto concreto pudesse estabelecer a ponte para o contato entre eles.

00:31:00 - Tadeu segura as mãos de Mateus, colocando o papel entre elas (...) Oferece o papel e o coloca na boca de Mateus, que aceita. (00:39:00)

(Evento coletado em 22/05/06.)

As buscas por interação, por parte dos demais alunos, ocorridas nessas situações denominadas de “afastamento” ocorriam mais quando os colegas estavam próximos ao local para onde os meninos haviam se dirigido ou quando não estavam envolvidos em atividades com outras crianças.

Em contrapartida, nas situações onde as crianças estavam interagindo entre elas, ficava mais difícil observar-se tentativas de interação com Davi ou Mateus, mesmo quando esses estavam fisicamente próximos, sobretudo quando o isolamento tomava a forma de comportamentos auto-estimulatórios. Nesses casos os outros alunos tendiam a conversar e desempenhar as tarefas entre si sem tentarem introduzir Mateus ou Davi no grupo.

Às vezes o comportamento do adulto reforçava a atitude das outras crianças de não compartilharem com eles seus materiais e momentos. A hora do lanche, que costuma ser, em qualquer escola, um momento livre de descontração, conversas e brincadeiras entre os alunos, para Davi era marcada pela presença constante da professora.

Profª: — Vamos sentar na roda, Davi. (...) — Senta, Davi, pra lanche!!!

A professora o leva a sentar-se na roda, e senta-se a seu lado. Abre sua lancheira. Serve seu suco e, praticamente, coloca o bolo em sua boca, ao segurar-lhe a mão e dirigir o movimento *como se Davi fosse um boneco inanimado*. Ele segue comendo ao lado da professora. Há duas crianças à esquerda de Davi, mas não interagem.

(...) Os colegas da turma seguem lanchando. São cinco meninas e oito meninos. Fazem trocas de seus respectivos lanches entre eles. Dividem alimentos, conversam e assistem ao ensaio das crianças menores da outra turma.

A professora sai com Davi e retorna trazendo outro bolo e pipoca. Coloca Davi sentado de braço dado com ela. Ele segue comendo o bolo. Eventualmente olha para a turma dos pequenos, principalmente quando fazem mais barulho.

(Nota de Campo Dia 22.09.05)

Como nesse tipo de situação as crianças ficavam mais soltas, havia maior probabilidade de ocorrerem situações que escapassem ao seu controle. Assim, permaneceu todo tempo a seu lado para garantir o “bom comportamento”, entretanto, inibiu-lhe a oportunidade de participar das conversas e trocas que ocorria em meio aos seus colegas da turma, além de não lhe ensinar como comer de modo independente.

É preciso esclarecer que ao referir-me a “afastamentos” estou me reportando especificamente aos distanciamentos físicos ou atitudinais que os meninos apresentavam. Não estão associados às condutas auto estimulatórias ou auto-agressivas. Um ponto a ser destacado é que as professoras tiveram diferentes atuações no sentido de aproximar os meninos dos colegas, de maneira a provocar a integração e a troca entre eles. A professora Ester da classe de Mateus (onde se encontravam as crianças menores) atuou em 50% das vezes em que o menino se afastava geograficamente, levando-o para junto do grupo.

A professora de Davi, Débora, assumiu uma postura menos atuante frente ao alheamento do mesmo. Em somente 12,5% das ocasiões houve interferência de sua parte no intuito de aproximá-lo dos colegas. Possivelmente, essa atitude esteja relacionada com a idéia de que incluir alunos com deficiência seja simplesmente colocá-los num mesmo espaço que os demais sem atentar para a necessidade de uma mudança de postura por parte dos professores, equipes pedagógicas, funcionários e alunos, conforme discutiremos na Parte III do presente trabalho.

A próxima sub-categoria, *Vamos brincar?* Apresenta situações de interação nos momentos em que as crianças brincavam entre si ou com os adultos, e análise de como Mateus e Davi vivenciaram esses momentos.

### 4.3 - Vamos brincar?

Brincar constitui uma atividade natural da infância. As crianças buscam oportunidades para brincar porque essa atividade reconstrói o cotidiano, através da imaginação, ajudando-as a compreendê-lo (VIGOTSKY, 1982, WAJSKOP, 2001).

A brincadeira realizada nas escolas se apresentou como um canal para a geração de muitas situações de interação, já que os contatos aconteciam de modo espontâneo e natural. Tal fato deve-se, provavelmente, ao fato de ser o brincar uma atividade típica da infância na qual as crianças sentem-se, por conseguinte, agentes autônomos de sua ação (WAJSKOP, 2001, p.28)

Neste trabalho foram consideradas situações de brincadeira tanto aquelas que surgiram espontaneamente entre as crianças quanto as que foram incentivadas e/ou organizadas pelos adultos.

Nas duas escolas, esse momento lúdico ocorria de forma diferente: a turma de Mateus brincava de modo espontâneo em sala de aula, além dos momentos no pátio onde poderiam ocorrer brincadeiras dirigidas ou livres; na escola de Davi as brincadeiras ficavam restritas aos momentos de recreio, fossem elas dirigidas ou não.

Na turma de Mateus havia um ambiente mais relaxado, mais propício ao surgimento espontâneo das brincadeiras, mesmo no interior da sala de aula. Espaço este bem diferente daquele encontrado na sala em que Davi freqüentava, a qual apresentava a tradicional arrumação do tipo uma mesa atrás da outra. Como já mencionado, as duas classes eram de Educação Infantil, entretanto, enquanto os integrantes da turma de Mateus tinham três anos, em média, os da classe de Davi já contavam cinco, assim como ele. Nos dois casos, contudo, ambos tinham contato na hora do recreio com crianças da escola, de todas as idades.

Não possuo dados que me permitam afirmar com certeza se essa defasagem de idade, de uma certa forma facilitou a interação de Mateus com seus pares e sua integração social na escola. Mas, é interessante constatar que Mateus tinha indubitavelmente uma maior interação com seus pares, do que Davi. Em aproximadamente 75% das vezes em que Mateus foi levado a brincar a iniciativa partiu de outra criança; enquanto que no caso de Davi somente os adultos o convidaram a participar de algum tipo de brincadeira.

Também foi observado que Mateus demonstrava maior interesse e iniciativa para buscar o contato com seus pares, em situações de brincadeira. Segundo Wajskop (2001), o brincar supõe um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos participantes. portanto, podemos considerar que o brincar se constitui num meio de comunicação que não é o usual, mas é bastante eficaz. Essa característica da brincadeira serviu, possivelmente, como um facilitador para o estabelecimento de contatos no caso de Mateus.

É preciso deixar claro, porém, que apesar dos convites das outras crianças nem sempre Mateus participava das brincadeiras, e em vários momentos se recusava. E, da mesma maneira como acontecia nas interações relatadas na seção *Estamos aqui!*, em algumas ocasiões os colegas insistiam com ele, e outras simplesmente desistiam. O fato mais significativo, no entanto, é que mesmo com essas recusas, nas situações de brincadeira houve um índice de reciprocidade muito superior ao encontrado nas demais oportunidades de interação.

Em uma das situações observadas na escola de Davi, a professora tentou fazer com que uma colega o introduzisse na brincadeira. A tentativa ocorreu minutos após o término do lanche, período no qual ele esteve todo o tempo ao lado da

professora, enquanto os colegas sentavam-se uns próximos aos outros e travavam conversas e trocavam lanches.

A professora diz a uma menina que estava brincando com blocos lógicos que convide Davi para brincar. A menina reluta um pouco, depois o chama. Davi senta-se e pega algumas peças, ela pega outras, mas não há trocas entre eles. Estão sentados próximos e cada um brinca com suas peças. A menina permanece por dois minutos depois se dirige à sala de aula. Retorna com outro brinquedo e afasta-se.

(Nota de Campo Dia 22.09.05)

Não resta dúvida que a situação do lanche em que Davi ficou todo o tempo ao lado da professora, inevitavelmente afastou-o dos demais. Era como se ele fosse uma “ilha”, e quando ele finalmente foi introduzido no grupo, a interação através da brincadeira não aconteceu.

O tipo de interferência do adulto também parece ser relevante nesse contexto. Quando a atividade lúdica era proposta de modo mais espontâneo, as crianças a absorviam melhor e com maior naturalidade a idéia de incluírem o colega com autismo na brincadeira, conforme observado algumas vezes na escola de Mateus. Em certas ocasiões, a proximidade do adulto e até mesmo o toque de suas mãos facilitavam a entrada de Mateus na brincadeira; era como se necessitasse um pouco de ajuda para descobrir o prazer de brincar. Ao receber o apoio de maneira alegre, convidativa e espontânea, acabava por engajar-se na brincadeira.

As recusas em participar das brincadeiras, no caso dos dois meninos, estiveram, em sua maioria, relacionadas às condutas auto-estimulatórias. Como se estar entregue às condutas substituísse o prazer das brincadeiras. No caso de Mateus, em 60% das situações monitoradas, a recusa à tentativa dos colegas de integrá-lo à brincadeira deveu-se ao seu envolvimento com as condutas

desadaptativas. No caso de Davi, que recebeu bem menos convites, 100% das recusas se deveram aos comportamentos auto estimulatórios.

Estarem envolvidos nas brincadeiras, portanto, teria representado um caminho para redução dos comportamentos inadequados, uma vez que os mesmos teriam sido desviados para comportamentos mais aceitáveis que seriam, então reforçados (KADLEC E GLAT, 1984; SUPLINO, 1998, 2005). Em situações nas quais as crianças convidavam seus colegas com autismo para brincar e os mesmos as ignoravam por conta dos comportamentos estereotipados, a interferência dos adultos no sentido de “apoiar” as iniciativas teria sido imprescindível, uma vez que as crianças não sabiam como “competir” com tais manifestações.

Para Wajskop (2001), a brincadeira funciona como um espaço privilegiado para a interação e confronto das diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Considero tratar-se de um espaço privilegiado no qual as diferenças entre as crianças tornam-se menos evidentes e pontes são construídas para o encontro entre elas. Penso que a presença da leveza e da descontração na condução da turma pode atuar como facilitadora para o estabelecimento espontâneo das interações, como ocorreu algumas vezes na classe de Mateus, através das brincadeiras que eles inventavam em sala de aula.

00:12:00 - Mateus vai pulando até a mesa onde estão seus dois colegas. Jonas segura seu braço sorrindo. Ele se solta e ri o volta a ficar próximo à porta. Depois se aproxima outra vez Jonas que tenta segurá-lo, como se você fosse um jogo. Ele escapa sorrindo e volta para perto da porta pulando.

(Evento coletado em 05.05.06)

00:13:00 - Jonas levanta-se (com uma toalha na boca) e volta a segurá-lo. Mateus se levanta rindo para participar da brincadeira de agarrar. Jonas e Moisés levam Mateus como se estivesse "preso" até o banco. Pedem " - Dá a mão". Mateus se solta e eles voltam a segurá-lo

(Evento coletado em 05.05.06)

Embora as conclusões venham a ser apresentadas posteriormente, não posso, ao encerrar esta seção, furtar-me de um comentário que diz respeito à importância da brincadeira que pode converter-se numa importante ferramenta para implementação da inclusão de crianças com autismo e outras deficiências. Conforme Wajskop (2001, p. 33):“a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e contato de diferentes crianças com diferentes pontos de vista [e diferentes comportamentos, e diferentes possibilidades motoras e diferentes modos de comunicação, e diferentes vivências...]”

#### **4.4 - Carinho**

*Carinho* é a última das subcategorias apresentadas no conjunto *Convivência* e constitui o agrupamento das situações onde o afeto era manifesto por Davi ou Mateus, suas professoras ou seus colegas. Considero o carinho uma manifestação afetiva fundamental nos contatos *professores x alunos* e *alunos x alunos* como uma das formas de demonstração dos sentimentos positivos de uns para com os outros. Autores como Mahoney e Almeida (2005) consideram, inclusive, que a não satisfação das necessidades afetivas pode afetar diretamente o processo ensino-aprendizagem levando ao surgimento de dificuldades de aprendizagem no aluno. Tais autores comungam com a abordagem walloniana a qual salienta a importância de sempre considerar a pessoa como um todo cujos âmbitos cognitivos, físico e afetivo devem ser igualmente valorizados. Contudo, as manifestações afetivas são pouco estimuladas pelos modelos tradicionais de ensino que privilegiam apenas a transmissão do conhecimento e a capacidade do alunado em absorvê-lo.

Tura (2000) comenta a existência de um “acordo” que parece limitar o envolvimento dos professores com seus alunos:

Para um envolvimento mais pessoal, no entanto, há uma barreira. Essa regra de convivência, ou a convivência limitada, facilita a manutenção de estereótipos sobre os estudantes e as coisas da escola e a acomodação em torno de um senso comum, que se foi cristalizando entre os professores e acompanhava um discurso de frases feitas e lugar comum.

(TURA, 2000, p. 125)

A aparente dificuldade dos professores, em geral, em estabelecerem um vínculo afetivo explícito com seus alunos pode advir, conforme assinalam Backman e Secord (1971), da função que eles devem desempenhar, e que inclui a condução do processo de aprendizagem no qual é preciso avaliar e classificar os alunos, processo que deve ser realizado da forma mais “neutra” possível. Penso, portanto, que a questão está localizada primordialmente na crença de neutralidade que passa pela afirmação do papel do “bom professor” com o qual eles estão comprometidos. Assim, a administração do seu envolvimento emocional com os estudantes causa tensão, porque para exercer bem seu papel, o professor precisa ser imparcial. Precisa estar mais apoiado na razão que na emoção.

De acordo com Sacristán (2002):

Os afetos geralmente costumam preceder o conhecimento nas relações com os outros, inclinamo-nos para eles nas formas mais elementares de sociabilidade. O que nos move “em direção ao outro pode ser uma idéia, porém o mais provável é que antes nos aproximamos por causa das emoções que nos desperta.

(SACRISTÁN, 2002, p. 111)

Considerando-se que os sentimentos têm relação com as ações, e que as pessoas têm controle limitado sobre eles, muitos dos atos manifestos dentro das salas de aulas estão sujeitos ao tipo de emoção que os origina. Assim, para manifestar ações que demonstrem sentimentos favoráveis e ternos (nesse caso gestos de carinho) é necessário que as emoções despertadas para com aquelas pessoas sejam também positivas e que alcancem um tal nível de intensidade que as levem a ser expressas através de ações.

Enquanto conduzia a análise dos dados, constatei que foram poucas as interações manifestadas por meio de gestos de carinho por parte das professoras e/ou seus pares. A professora de Mateus, Ester, tinha uma atitude carinhosa com todos os alunos, inclusive ele, expressa principalmente pelo tom de voz e modo de se dirigir à turma. A professora de Davi, Débora, por outro lado, tinha uma postura mais enérgica e aparentava um distanciamento não só em relação a Davi, mas aos demais alunos. Todavia, apesar da diferença no trato com os alunos, as duas professoras manifestaram poucas interações com os meninos envolvendo toque ou algum gesto de carinho.

As iniciativas de carinho por parte dos colegas também foram raras, embora na turma de Mateus, formada de crianças menores, tenha tido uma frequência um pouco maior.

Conforme disse anteriormente, a Escola tradicional não legitima o afeto como parte integrante dos processos em curso no seu interior. Contudo, trata-se de um espaço social e por isso sujeito a esse tipo de relação. Sacristán (2002, p. 112) afirma que em qualquer representação do espaço social os laços afetivos se apresentam em três categorias, de acordo com um critério de proximidade afetiva, quais sejam: os amados (mais ou menos estreitamente), os que nos são indiferentes e o grupo dos rejeitados, antipáticos ou estigmatizados. O desejável, segundo ele, é que no grupo social haja um aumento da primeira categoria através da mobilização de elementos da segunda em direção à mesma, bem como um empenho para que os laços negativos do terceiro grupo sejam desfeitos, aproximando seus integrantes do primeiro grupo. A dinâmica criada no interior de uma sala de aula pode promover esse tipo de movimento ou ainda levar a categoria intermediária (indiferentes) a nutrir-se da terceira. É dizer que, de acordo com ações promovidas, incentivadas

reorientadas entre os alunos (principalmente pelos adultos, do meu ponto de vista) aumentando o número de crianças que colocam seu colega com autismo ou outro tipo de deficiência no grupo dos rejeitados pode diminuir ou aumentar.

Segundo Wallon, 1995 (*apud* MAHONEY e ALMEIDA, 2005), as emoções dependem, também, da organização dos espaços físicos para se manifestarem mais facilmente. Numa sala de aula, onde a professora tem um lugar afastado de seus alunos e as crianças sentam-se de um modo que reduz, inclusive, seus movimentos, fica difícil surgirem muitas oportunidades para trocas afetivas, embora, por vezes, ela surja entre as crianças. Eu diria que as atividades promovidas concorrem igualmente para isso, uma vez que as mesmas podem afastar ou aproximar as pessoas.

Durante as situações monitoradas, não foi registrada nenhuma manifestação espontânea de carinho da parte de Davi e, na única vez em que o mesmo recebeu carinho de uma colega, não correspondeu. Quanto a Mateus, as raras expressões de carinho foram todas dirigidas à professora.

Penso que o exposto aponta para a questão dos significados que envolvem a condição de uma pessoa com autismo frente às demais no que concerne, inclusive a troca de afeto. A forma como o grupo os categoriza, leva-os a fazerem parte *do enorme contingente de indivíduos que conseguem sobreviver fisicamente, mas não sobrevivem socialmente* (GLAT, 1995, p. 19). Ora, se conforme apontado inúmeras vezes no decorrer deste trabalho, pessoas com autismo têm uma dificuldade real de interação inerente a sua condição (que varia de acordo com cada caso) e por outro lado as demais pessoas têm uma imagem pré-definida do “autista”: aquele que, entre outras coisas, não pode ou não consegue gostar de ninguém, conseqüentemente toda e qualquer tentativa de manifestação afetiva surgida nessas

condições encontraria barreiras para lograr êxito porque, conforme afirma Castilla (2000) *apud* Sacristán (2002) a vinculação afetiva não é estabelecida diretamente com as pessoas, mas com as imagens destas construídas pelos sujeitos.

Conforme proposto no início deste capítulo, os dados oriundos das vivências cotidianas dos dois meninos e como se deram os encontros entre eles e os demais integrantes das comunidades escolares foram aqui apresentados e analisados. A análise das interações revelou que Davi e Mateus estavam “inseridos” nas suas respectivas classes, tendo as professoras assumido a responsabilidade por eles. As ações das mesmas, porém não contribuíam no sentido de integrá-los efetivamente ao grupo. A convivência com eles, a interação se dava a partir de uma relação baseada no estereótipo do autista: eles representam o papel do autista “em seu mundo” e os demais atores contracenavam com eles de acordo com esse papel, reforçando a situação. Criando um círculo vicioso que, ao ser estabelecido, aparentemente seria contínuo. Contudo, ocorreram situações nas quais, apesar dessa situação aparentemente constante, houve uma quebra no padrão e, então, os pontos de contato se configuraram\efetivaram possibilitando a reciprocidade entre os meninos e os demais colegas e professores. Desta feita, alguns aspectos já apontados, cujo aprofundamento torna-se relevante no contexto deste trabalho, bem como outros fatores que estiveram presentes nessa rede de relações e vivências facilitando, propiciando, dificultando ou impedindo os contatos de Davi e Mateus com os outros atores serão apresentados na Parte III, Discutindo e Concluindo.

## CAPÍTULO 5

### Esses meninos diferentes

Em meio à conversa geral, as crianças começam a fazer comentários sobre Davi:

- Um dia ele bateu em mim. — Diz uma menina.
- E bateu na minha cabeça. — Afirma o outro.
- O Davi só quer ficar correndo e rodando...

(Nota de Campo Dia 08.09.05)

A única igualdade que, incontestavelmente, os homens guardam entre si é o fato de serem diferentes. Como diz a canção “Eu sou diferente, igual a todo mundo.”<sup>18</sup>. Contudo, parece ser fundamental para garantia da unidade social, a crença comungada pelas pessoas de que todos são iguais. Os “iguais”, segundo o que a sociedade “precisa crer”, constituem a grande maioria da população. Todavia, existe um grupo de “diferentes” surgidos da aplicação de critérios decorrentes de categorias criadas socialmente para classificar (HOBBS, 1975; GOFFMAN, 1982; GLAT, 1995) e, conseqüentemente, garantir a ordem. De acordo com Hobbs (1975,

---

<sup>18</sup> Verso da música “Superman” do cd Distorção, gravado pelo grupo Fruto Sagrado em 2005.

p. 25) “estas barreiras [que] separam ‘nós’ ‘deles’ tranquilizam a ansiedade de ambos”.

A contradição inerente às pessoas com deficiências advém da dicotomia entre o que elas são e aquilo que deveriam ser, a fim de serem aceitas no grupo social.

Glat (1995), dissertou sobre esse aspecto dizendo:

[...] nesses indivíduos se forma uma contradição entre sua maneira de ser, e o que é considerado normal ou natural na comunidade onde vivem. Ou seja, existe uma dicotomia entre quem eles são, e -para efeitos de aceitação social – quem eles deveriam ser.

(GLAT, 1995, p. 16),

Esse “aquilo que deveriam ser” pode-se referir tanto a aspectos físicos como comportamentais e culturais. Considero a expressão comportamental da diferença como uma das fontes de maior incômodo para aqueles que integram um determinado grupo, porque os obriga a se envolverem, uma vez que as ações de cada um e de todos tecem uma trama social que afeta o conjunto, da qual ninguém está isento. Conviver com alguém que tem autismo é ser confrontado diariamente com a diferença. Uma diferença explícita que escapa ao controle do grupo, que não pode ser negada e que se torna assaz incômoda por isso. Estar em contato com essa pessoa que grita freqüentemente, bate com a cabeça na parede, cospe para o alto, entre outros comportamentos que não são usuais nem esperados, obriga aqueles que assistem a se mobilizarem. Não sendo mais possível para eles ocupar um lugar de acomodação conseguido, por exemplo, com um simples desvio do olhar (como seria o caso de uma diferença acentuada no corpo de alguém).

Sacristán (2002) afirma que estamos unidos por um forte vínculo social, representado pela cultura. Isto nos aproxima das pessoas com quem compartilhamos as mesmas representações de mundo e modos de comunicação, formando um genérico “nós” social. Certamente o comportamento está incluído

nesse rol de representação de mundo e, do mesmo modo concorre para nos afastar uns dos outros, caso tais representações e formas de comunicação não correspondam àquilo que é culturalmente esperado. Condutas diferentes, estranhas, pouco comuns nos afetam de modo profundo, porque, ainda que não estejamos emitindo tais comportamentos, nos sentimos *parte disso*, como se algo no nosso interior fosse tocado. Omote (1994, p. 70) afirma que aquele que percebe o outro “não apreende pura e simplesmente as características do percebido, mas faz também atribuições, de tal sorte que o percepto formado a respeito do percebido retrata, em alguma extensão, também o percebedor”. Infelizmente ele não aprofundou a discussão desse ponto, entretanto considero tratar-se de um aspecto fundamental para a compreensão das interações entre as pessoas “normais” e aquelas que têm deficiência. Remetendo à idéia de Omote a este contexto, poderíamos dizer que o “percepto” (conceito sobre o outro emitido pelo que percebe) é o resultado do somatório das características da pessoa com deficiência e o modo de ser do percebedor (crenças, medos, personalidade, *habitus*). Em outras palavras, o modo de perceber revela quem é o percebedor.

Perceber o “estranho” o “diferente” pode nos levar a diferentes reações, desde a fuga até a tentativas de suprimir as manifestações que roubam nosso equilíbrio. Glat (1995, p.30) discute esse ponto trazendo uma contribuição sobre o sentimento de ambivalência gerado pela necessidade de lidar simultaneamente com a idéia de não gostar “do diferente e do anormal” e, ao mesmo tempo evocar noções como “amar ao próximo, proteger os infelizes, e lutar contra as injustiças – inclusive sociais”.

De fato, trata-se de uma relação complexa a que se dá entre os “normais” e os “diferentes”. Uma relação já bastante investigada (HOBBS, 1975; GOFFMAN,

1982; GLAT, 1995, OMOTE, 1994; SACRISTÁN, 2002, entre outros) e, todavia, com tanto a ser elucidado.

O conceito de audiência trazido por Omote (1994, p. 67) permite aprofundar essa discussão. De acordo com o autor, a “audiência” são os “outros” com os quais os estigmatizados aqueles que segundo Goffman (1982, p. 13) “possuem um atributo profundamente depreciativo”, se encontram e se relacionam; aqueles cuja normalidade é assegurada e confirmada pelo *status* de deficiente do “outro desviante”. O autor considera que dependendo de quem ele seja e de quem constitua sua audiência, bem como as circunstâncias definidas pelo contexto no qual os atores e a audiência se encontram, a diferença pode trazer vantagem ou desvantagem ao indivíduo. Assim, uma mesma característica não é, por si mesma, vantajosa ou desvantajosa.

Se levarmos em conta o cenário escolar e os padrões comportamentais, (entre outros) que dia após dia são ali reafirmados podemos imaginar o tipo de “audiência” ali encontrado. Ora, considerando o espaço escolar com suas funções bem definidas socialmente, fica fácil imaginar o impacto causado pelas condutas diferentes trazidas por crianças com autismo para o interior da escola.

Voltemos, então, aos dados que contam como se deram as interações de Davi e Mateus em suas escolas, quando estavam apresentando comportamentos inadequados.

Como a maioria das crianças com autismo, Mateus e Davi freqüentemente se engajavam em comportamentos auto-estimulatórios como sacudir os braços, brincar com a saliva, falar sozinho, rodopiar, brincar com as mãos, tapar os ouvidos, correr e pular pela sala, entre outros. Mateus, entretanto, manifestava também

comportamentos autolesivos, como bater com a cabeça no chão e na parede, enquanto Davi destruía materiais.

Quando se viam frente a frente com os comportamentos apresentados por Davi e Mateus, as professoras e colegas apresentavam atitudes que variavam da indiferença, passando pelo estranhamento até chegar à tentativa de fazê-los interromper a manifestação daquelas ações e atitudes que lhes pareciam tão diferentes.

As crianças perguntam quem sou eu. A professora pergunta meu nome. Respondo.

Um aluno pergunta:

— O que ela veio fazer?

Antes que eu possa responder, uma colega se antecipa:

— Ela veio ver se o Davi está fazendo bagunça.

— E ele está? — pergunta a professora, e acrescenta: — Não. Ele não faz bagunça. Ele fica quietinho. Ele não gosta de barulho...

A menina mal conformada retruca:

— Mas ele tira a roupa!

(Nota de campo 16/09/05)

A inexperiência e o despreparo dos professores, tanto do ensino especial quanto regular para lidar com alunos com autismo, que será tema de discussão na Parte III, vem sendo apontados por diversos autores (SUPLINO, 1998; PERRENOUD, 2000, 2001, 2002; SERRA, 2004; MELO, 2004; LIRA, 2004; SUPLINO, 2005).

Penso ser importante, para fins de uma melhor compreensão do contexto analisado, tecer alguns comentários acerca da capacitação das professoras para incluir esses dois alunos. Conforme já anteriormente mencionado, apesar de não disporem de equipe técnica para dar suporte às professoras, ambas as escolas receberam os meninos e comprometeram-se com as famílias a procederem a inclusão dos mesmos. Outra questão também previamente assinalado foi o fato de Davi e Mateus estarem inseridos no Programa de Inclusão do CASB-RJ, cujo

objetivo era orientar as professoras ao longo do processo. Creio que cabe, portanto, uma breve explanação sobre como se deu a dinâmica desse acompanhamento em cada uma das escolas durante o decorrer da pesquisa.

Na Escola Raio de Luar, com a professora Débora, os encontros com a equipe do Programa de Inclusão começaram em abril do ano 2005. Assim, quando dei início às observações, a professora havia tido seis encontros com a pedagoga entre os meses de abril e julho. Nesses encontros foram abordados diferentes aspectos, tais como: o ensino de habilidades acadêmicas; como avaliar; posicionamento de Davi dentro da sala (nunca nas últimas carteiras); questões comportamentais como não querer ficar sentado, birras, andar de um lado pra outro, entre outras. As orientações giraram em torno dos procedimentos que a professora poderia utilizar para ensinar e lidar com os comportamentos. Entre eles estão procurar controlar-se frente aos comportamentos de modo a tratá-lo com tranqüilidade, sendo capaz de aplicar a redireção e antecipação<sup>19</sup>, além da aplicação de jogos, e modos de apresentação de tarefas que despertassem nele maior interesse e facilitassem a aprendizagem. Foram feitas também demonstrações por parte da técnica diretamente com Davi em classe, tanto em como lidar com os comportamentos, quanto com relação ao ensino de modo a que a professora pudesse ter modelo de como fazer.

No caso da professora Ester da Escola Raio de Sol, as orientações advindas do Programa de Inclusão tiveram início em 10/04/06, depois que eu havia começado as observações. Durante minha permanência na escola, a professora recebeu seis

---

<sup>19</sup> Redireção e antecipação são técnicas para lidar com comportamentos inadequados. A primeira caracteriza-se por direcionar o aluno (quando já está manifestando um comportamento inapropriado) para uma atividade na qual a ação exigida seja incompatível com o comportamento anterior, desviando sua atenção. A segunda, resume-se ao fato de o professor se manter alerta e, quando o aluno iniciar um determinado comportamento (por exemplo jogar materiais) agir imediatamente impedindo-lhe a ação e direcionando-o a uma atividade.

visitas de capacitação entre os meses de abril e junho. Foram relatadas pela professora questões referentes aos comportamentos de não sentar, recusar-se a fazer as tarefas, questões sobre a avaliação de Mateus, entre outras. A professora recebeu orientação acerca de como lidar com os comportamentos inadequados, como procurar mantê-lo ocupado, como ensinar as habilidades acadêmicas que estavam sendo desenvolvidas, através de conversas e também de exemplos práticos realizados pela técnica com Mateus em sala de aula.

As professoras de Mateus e Davi, apesar de receberem orientação, pareciam agir conforme lhes ditasse a intuição. “*Eu estou aprendendo com ele, porque nunca tinha trabalhado com crianças especiais, não*”, afirmou a professora de Mateus. Ir aprendendo com eles parece ter sido a forma encontrada para resolver todas as questões subjacentes ao processo de se ter uma criança com autismo numa sala de aula comum, dentre elas as questões comportamentais. Sem dúvida, “ir aprendendo com eles” no sentido de conhecê-los mais, verificar a eficácia de um ou outro procedimento, perceber qual a melhor via de comunicação, entre outras coisas, constitui-se de fundamental importância ao trabalharmos com pessoas com autismo. Entretanto, nessa fala da professora o sentido parece remeter a um processo “espontâneo” no qual a convivência por si mesma dará conta de determinar o como agir para incluí-los em classe. Quando os meninos exibiam comportamentos inapropriados/estereotipados, às vezes, as professoras tentavam fazê-los parar, através de ordem verbal.

Davi acabou de derrubar vários papéis no chão, em meio à birra. Ainda está sentado no piso. Balança o corpo de um lado para o outro e canta partes de uma canção em voz baixa. A professora dirige-se a ele outra vez em voz bastante elevada:  
— Você já catou os papéis? Já catou os papéis?

(Nota de Campo Dia 13.09.05)

01:13:09 - As crianças estão sentadas à mesa merendando. Mateus coloca um pouco de suco na boca. Em seguida, cospe o suco que havia ingerido para cima, de modo a espargi-lo como um chafariz. A professora fala com ele: — Não, Mateus. Assim não. Não. Não faça isso!

(Evento coletado em 10.04.06)

Em outras ocasiões elas davam a instrução verbal e ao mesmo tempo atuavam, tirando os meninos de onde estavam, retirando materiais de suas mãos, etc. Entretanto essas ações nem sempre eram do mesmo modo: às vezes agiam de forma tranqüila e assertiva ou, na tentativa de resolver logo a situação, acabavam externando irritação e impaciência.

00:17:05 - A professora se levanta. Ajuda-o a segurar o colchonete.  
— Aqui, olha. Toma. Vamos guardar. Agora guarda. Tem que ser aí. Não tira daí mais.  
A voz da professora está tranqüila enquanto se dirige a Mateus.

(Evento coletado em 26.04.06)

Todos saem e a professora fala com Davi:  
— Você não quer ir não? Você não quer ir, não, pra festa?  
Davi se levanta do chão. Dá um pulo e grita:  
— Não!  
Em seguida começa a chorar. A professora (gritando):  
— O que é que você quer? Sem show!!  
(...)  
— Quando você me pedir, vai.  
Davi grita e caminha ao lado da professora. Quando está a cerca de quatro metros da sala onde acontece a festa, puxa a professora pra trás, como que dizendo que não deseja entrar. A professora, então, dirige-se a ele gritando:  
— O que é que você quer?

(Nota de Campo Dia 13.09.05)

“O que é que você quer?” Essa pergunta parece exprimir muitas outras: Quem é você? Por que se comporta assim? O que eu posso fazer com você? Essa irritação, quase desespero, observado na cena acima, reflete a impotência de uma professora que pouco conhece sobre autismo e que impôs a si mesma uma tarefa, uma missão: trabalhar da melhor forma possível.

Vale lembrar que ao terem escolhido as professoras, ou, como foi o caso da professora Débora, ter se candidatado ao cargo para trabalhar com os meninos,

nenhuma das escolas contava com apoio técnico especializado para dar subsídios às professoras. A entrada da pedagoga do CASB-RJ em ambas as instituições seguiu o procedimento usado em casos de crianças incluídas em escolas regulares. Não foi uma solicitação das escolas. Quando as observações foram conduzidas, a professora Débora vinha recebendo orientações há cerca de cinco meses.

*A questão da informação é super importante. As pessoas ficam constrangidas e receosas. Trabalho aqui há cinco anos e a escola nunca tinha recebido uma criança com autismo. Me consultaram... é uma oportunidade de experiência. Quando a mãe veio aqui, eu bati pé porque queria muito trabalhar com ele.*

(Conversa com a professora Débora Dia 22.09.05)

Quando Davi apresentava comportamentos inadequados, poucas vezes a professora tentou tomar alguma atitude. Em algumas ocasiões mostrava-se claramente irritada, porém contida, mas em outras ela perdia o controle da situação.

00:05:41 - Davi levanta, e a professora vem da sua mesa até onde ele está, e o toma pela mão. Ele chora. A professora o leva em direção a sua mesa. Ele passa pela mesa de um colega jogando o caderno do colega no chão. Continua chorando e a professora pergunta gritando:  
 — Pode-se fazer isso com um amigo? Estou falando com você! Pode-se fazer isso com um amigo? Vai pedir desculpa pro amigo!  
 E Davi continua a chorar. A professora altera a voz, e diz:  
 — Você vai pedir desculpas pro amigo, porque não pode fazer isso com o amigo!! Você está ouvindo? Você está ouvindo? Olha como ele está triste! Olha pra ele! Olha pra ele! Olha pra ele! Olha pra ele! Você rasgou o caderno dele! Pede desculpa! Coisa feia!! Pede desculpa pra ele!  
 A professora se aproxima de Davi e diz:  
 — Fala desculpa! Pede desculpa, Davi! Fala: Não vou fazer mais isso!! Fala: Não vou fazer mais isso!  
 Davi continua chorando e a professora insiste:  
 — Fala: Eu não vou fazer mais isso! Fala pra ele!  
 Davi mantém silêncio. E a professora então, recua pra sua mesa levando-o com ela. Todos os colegas, nesse momento, param de fazer as suas atividades e estão olhando para Davi.

(Evento coletado em 01.10.05)

Por que a professora se descontrola? Ela fez uma escolha. Desejou receber a criança em sua classe, “bateu pé”. Ela realmente queria ensinar ao menino e, embora não tivesse experiência, considerou poder fazê-lo. Entretanto, ao largo do caminho, a tarefa revelou-se complexa. Melo (2004) pondera que o *dom* parece tomar o lugar da experiência, garantindo a certeza do trabalho bem sucedido. Não

são poucas as escolas que, ao receberem um aluno com deficiência, encaminham-no para aquela professora “especial” que tem “um jeito diferente para lidar com eles”. Por ser dotada de um dom deve apresentar respostas para as diferentes demandas cotidianas.

Perrenoud (2002, p. 155), comentando sobre as maneiras de se realizar qualquer tipo de ofício, chama de “perda da inocência cognitiva” a tomada de consciência de uma pessoa acerca daquilo que realiza em seu trabalho diário. Seria a saída do funcionamento em “piloto automático”. Para ele, o fato de refletir sobre aquilo que faz levaria a pessoa a uma forma de desorganização da ação, que antes era vivida de um modo inconsciente, o qual não necessitaria explicação.

Tal inocência, no meu entender, está relacionada à crença no dom quando, por exemplo, uma pessoa não sabe explicar muito bem o que a leva a desempenhar uma tarefa com êxito, entretanto consegue realiza-la com sucesso: tem o dom. Ter o dom e exercê-lo confronta-se com a atitude reflexiva daquele que realiza um determinado trabalho, porque a análise da sua prática o remeteria possivelmente a uma transformação no fazer que, segundo Perrenoud, é o objetivo da reflexividade.

Ser possuidor do dom implicaria, portanto, numa acomodação com respeito às ações realizadas, porque tê-lo representaria a condição necessária e suficiente para desempenhar o trabalho.

A angústia expressa por essa professora, talvez seja resultante da sua compreensão de que somente a posse do dom não é suficiente para dar conta do dia a dia com tais crianças ou, conforme assinala Melo (2004), a possibilidade do fracasso surge descortinando a possibilidade de não ter o dom.

Chamou atenção o fato de que as professoras não pareciam tentar compreender o que causava aquele tipo de comportamento. As poucas situações registradas em que as professoras fizeram algum tipo de intervenção – 9% no caso da professora de Mateus e 4% de Davi, foi sob forma de perguntas dirigidas aos meninos.

01:18:00 - O que o foi? O que é que está acontecendo? O que é que está acontecendo? — a professora está abaixada trocando a bermuda de Tadeu que está molhado.

Mateus toca suas costas e depois joga-se no chão. Se arrasta de barriga até a porta toca a porta. Senta-se e, de súbito, para de chorar. Ainda sentado no chão, toca a porta outras duas vezes. Tenta abrir.

A professora o pega no colo — Você quer aguinha? O que você quer?

Ele a conduz até a porta.

(Evento coletado em 24.05.06)

Algumas vezes, segundo a professora de Mateus, os colegas atuavam sobre os comportamentos dos amigos, “cuidando”. Sobre essas atitudes protetoras, a professora Ester observou:

*Eu acho que eles vêem alguma coisa diferente, mas eu acho que eles ainda não percebem o que é. Então eles querem cuidar. O Tadeu então, se deixar...*

(Entrevista dia 09/06/06)

Outras vezes os companheiros da turma antecipavam os comportamentos inapropriados, como que repetindo a atitude da professora, e interviam evitando que a tranqüilidade da turma fosse rompida:

Um menino se levanta e dirige-se à porta que estava encostada. Imediatamente uma menina se levanta, faz uma expressão de censura no rosto e diz sussurrante ao que estava junto à porta:

— Davi vai sair! Sai logo!

(Nota de campo. Dia 22/09/05)

Davi tinha seu papel definido naquela sala de aula, bem como os outros. Em suma, ele carregava um estigma (sinal de algo que não é usual) que, conforme Goffman (1982, p.12) representava uma marca que determinava aquilo que se

poderia esperar dele. A possibilidade de “se saber o que esperar dele” abria precedentes para uma gama mais complexa de predições, porque *se sabemos que ele é capaz de dar cabeçadas nas pessoas então, se nos aproximarmos muito dele ele acabará nos agredindo dessa forma*. Tais previsões eram tidas como verdade e, de fato, algumas vezes se concretizavam. Goffman referiu-se ao fato como profecia auto-realizadora. Segundo ele, as predições acabavam se realizando porque um dos agentes da interação, nesse caso professora e colegas de sala, estando convencidos, transportavam essa idéia sob a forma de atitudes para a interação o que acabava deflagrando o esperado.

A ação dos colegas antecipando e impedindo comportamentos supostamente inapropriados tem a ver com o que se espera de um aluno na sala de aula, onde os papéis estão bem definidos. O grupo já conhecia Davi e, até certo ponto, já sabia o que esperar dele. É interessante salientar que as crianças agem com Davi da mesma forma que a professora. Erickson (2004) também discutiu a esse aspecto das interações no interior da escola referindo-se ao sistema de crenças ali instalado no qual proposições, predições, probabilidades acerca dos alunos têm peso de verdades absolutas, inquestionáveis e irrevogáveis. É comum escutarmos frases nas quais proposições de fator causal estão presentes: *Ela é amorosa porque tem síndrome de Down*; de probabilidade: *Crianças com autismo que têm mais de oito anos, provavelmente nunca virão a falar* e predições: *Crianças com autismo nunca vão estabelecer contato com as outras*.

### **Meninos invisíveis**

Um aspecto que me chamou a atenção e que penso ser relevante nessa apresentação dos dados, foi o fato de inúmeras vezes os meninos estarem

apresentando comportamentos inadequados e as professoras nada fazerem com relação a isso. Era como se os meninos estivessem “invisíveis”, já que a atitude das professoras era de não intervenção ou não reconhecimento do que estava acontecendo.

As professoras pouco atuaram com relação aos comportamentos inapropriados exibidos por Mateus e Davi, mantendo-se alheias aos mesmos em aproximadamente 54% e 50% das situações registradas, respectivamente. Algumas vezes os meninos se encontravam diretamente no seu campo de visão e ainda assim era como se elas “não os enxergassem”.

00:12:23 - Mateus levanta-se e dirige se até a parede onde estão os pregadores enfeitados. Observa-os. Depois vai para a direção de onde está a mesa da professora. Dá corridas, passa pela mesa da professora e faz uma curva. Corre mais e grita sorrindo, balançando os braços. Passa engatinhando ao lado da mesa da professora. Ela segue aplicando as provas como se nada estivesse acontecendo.

(Evento coletado em 26.04.06)

00:13:22 - Depois de permanecer 10 segundos no canto das almofadas, Mateus volta a engatinhar. Agora em diferentes direções. Depois pula. Salta e grita bem atrás da professora. Segue e assim pulando na ponta dos pés e gritando por 26 segundos sem nenhuma interferência da professora.

(Evento coletado em 26-04-06)

00:43:42 - Davi está sentado na última fileira. Faz jogos com as mãos e olha para as paredes. Sai da carteira. Volta a sentar muito rápido e os coleguinhas estão voltados para frente. Ele balança o corpo, levanta da cadeira, dança, balança o corpo. Volta a sentar e sacode as mãos. Faz sons como se estivesse conversando consigo mesmo.(...) Continua sentado, virado meio que para a parede, pra lateral da sala (...) tapa os ouvidos introduzindo os dedos (...) sai da carteira vai para o piso e senta-se no chão. A professora está sentada de frente para a turma. Os colegas continuam fazendo suas tarefas.

(Evento coletado em 01.11.05)

Sem dúvida, o fato de estar sentado na última fileira concorria para que Davi se tornasse cada vez mais invisível naquela sala de aula. Penso que a escolha da localização espacial do menino denota o lugar que a “diferença” ocupava naquele espaço social: “quanto mais distante, melhor”.

É importante ressaltar que, na maioria dessas ocasiões, os outros alunos estavam ocupados com algum tipo de atividade da qual Mateus e Davi estavam alijados por conta dos seus comportamentos.

Vale salientar que o alheamento das professoras frente aos comportamentos inapropriados dos meninos ocorria sob duas condições. No primeiro caso, como discutido acima, eles pareciam invisíveis a seus olhos, apesar de estarem individualmente exibindo comportamentos inapropriados. No segundo caso, observado em aproximadamente 10% das situações apenas na classe de Mateus, quando este estava apresentando condutas estereotipadas entre os outros companheiros que também estavam “se comportando mal”, a professora apenas repreendia os demais.

00:17:22 - Mateus continua andando sem parar pela sala. A professora continua chamando a atenção de outros alunos:

— Felipe, senta direito. — Abraão dá um grito e ela dirige o olhar — O que é isso? Quem está gritando assim?

Logo em seguida, Mateus corre grita e passa pulando atrás dela e ela nada diz para ele.

(Evento coletado em 26.04.06)

Por que as professoras “não viam”? Por costume? Comodismo? Por não saberem o que fazer? Conforme mencionado em outras seções do presente trabalho, as professoras pareciam ter em mente uma idéia ainda que difusa acerca do autismo e suas características. Poderiam, de certa forma, terem absorvido que tais comportamentos deveriam ser esperados.

(...) Aí quando ele começa a ficar nervoso, não quer assunto. Aí eu deixo ele no momento dele...

(Entrevista com a professora Ester 09.06.06)

A idéia do que seja uma pessoa com autismo que habitava o imaginário das professoras, poderia orientá-las no sentido de ignorar ou não valorizar o que

estivesse acontecendo. Omote (1994, p.70) traz uma contribuição para essa discussão:

Na medida em que a pessoa é percebida como se pertencesse a essa categoria e, conseqüentemente, portasse as características previstas nos membros dessa categoria, criam-se expectativas para o desempenho dessa pessoa.

(OMOTE, 1994, p.70 grifo meu)

A criação de expectativas de desempenho à qual Omote (1994) se refere é a mesma tratada por Goffman (1982) como sendo uma das principais características do estigma. Ora, aquilo que já se espera ou é antecipado por alguém pode passar a ser percebido como “natural” e, portanto, invisível ao olhar.

Contudo, ainda há mais para inferir a partir da suposta invisibilidade dos meninos. Na maioria das vezes em que a professora Débora “não viu” Davi, ele estava apresentando comportamentos auto-estimulatórios, aqueles que tendem a fazer o indivíduo voltar-se para si mesmo. Nessas ocasiões, os comportamentos de Davi não comprometiam o equilíbrio da aula. Todas as vezes em que a professora atuou, Davi apresentava comportamentos que envolviam os demais colegas ou alteravam a dinâmica da aula. Enfim, ameaçavam a ordem.

A professora de Mateus agia, geralmente, como sua colega. Nas ocasiões em que reagiu frente a um comportamento inapropriado ou não-adaptativo, este estava relacionado à “higiene”, como por exemplo, cuspir a bebida ou brincar com o alimento mastigado usando as mãos, ou poderia colocar a saúde de Mateus em risco, como sair correndo na chuva. É interessante ressaltar que muitos dos comportamentos de Mateus que “não eram vistos”, são tipicamente considerados perturbadores num ambiente de sala de aula: gritar, pular, correr, entre outros. Contudo, levando-se em conta a dinâmica daquela classe onde os demais alunos, por vezes, também corriam e pulavam, poder-se-ia inferir que esses

comportamentos de Mateus não interferiam de modo decisivo para a desestruturação da ordem.

A manifestação freqüente dos comportamentos desadaptativos sem que houvesse intervenção por parte das professoras, também contribuiu para afastá-los ainda mais e privá-los das vivências que transcorriam em sala.

Quando comportamentos estereotipados se apresentam em alta freqüência, a ocorrência de comportamentos alternativos, considerados adaptativos, é baixa. A atenção e a concentração dos indivíduos que os manifestam estão voltadas, quase que totalmente, para essas condutas o que impede o estabelecimento de um contato ainda que mínimo com aqueles que compartilham o mesmo ambiente (SUPLINO, 2005) dificultando, portanto, no ambiente escolar, a aprendizagem de novas habilidades. A essa incapacidade de reação aos estímulos externos advinda da auto-estimulação, Lovaas (1987 *apud* MEYER, 1987) chamou *efeito de bloqueio*.

Também pode-se argumentar que enquanto os meninos estavam envolvidos com seus comportamentos, mantinham-se “ocupados”, liberando as professoras do encargo de lidar com eles. Contudo, há implicações sérias subjacentes a essas situações, uma vez que se encontravam em ambientes de ensino onde diferentes atividades e tarefas tinham lugar, nas quais não tinham participação.

Não estou, contudo, deixando de levar em consideração o fato de que para fazerem qualquer intervenção seria preciso, antes de tudo, conhecer as técnicas para saber **o que** fazer. Maiores considerações acerca desse ponto serão tecidas no capítulo das conclusões.

As questões comportamentais são, sem dúvida, um grande desafio a ser vencido em se tratando da inclusão escolar de crianças e adolescentes com

autismo. Recordo uma conversa que tive com uma professora de classe de Condutas Típicas, a qual me dizia que o grande problema que encontrava para trabalhar com seus alunos não residia no que ensinar, mas no como fazê-lo, uma vez que eles não paravam sentados e gritavam, entre outros comportamentos desconhecidos e, para ela, impossíveis de lidar.

Refletindo atualmente acerca dessa conversa, percebo que aquela professora tinha uma convicção daquilo que tais alunos precisavam aprender. O que a deixava “perdida” (sic) era a impossibilidade de levar adiante sua tarefa, porque não conseguia ultrapassar os obstáculos que os comportamentos representavam. Muitos anos já passaram desde essa conversa, contudo a mesma poderia ter sido travada com uma das professoras que tomaram parte neste estudo.

Penso que o papel que os professores se propõem a desempenhar, e aquele esperado que seus alunos desempenhem, somados ao desconhecimento sobre autismo representam apenas alguns dos aspectos que estão envolvidos neste processo inclusivo vivido pelas escolas, alunos, sobre o qual falarei com mais cuidado na Parte III.

Vale salientar que apesar das situações comportamentais sempre presentes nas interações dos meninos com companheiros e professoras, houve, por parte das mesmas, algumas iniciativas no sentido de ensinar, conforme será apresentado na próxima seção, denominada *Tentando Ensinar*.

## CAPÍTULO 6

### Tentando ensinar

O ensino é a atividade primeira da escola, conforme a conhecemos. É sua tarefa essencial, na qual se fundamenta e se define. Ao receber crianças com autismo nas classes comuns, as escolas assumem o compromisso de ensiná-las, entre outras funções.

Daí a grande controvérsia e a declarada dificuldade em incluir esses alunos que, além de apresentarem obviamente a demanda de novas estratégias e recursos para aprender, trazem com eles a necessidade de que professores e equipe técnica estejam capacitados para lidar com seus comportamentos.

Na categoria *Tarefas* foram agrupadas e analisadas situações onde as professoras empenhavam-se em ensinar conceitos e conteúdos acadêmicos. Cabe salientar que, embora eu tenha tecido alguns comentários e inferências ao longo do

texto, uma discussão aprofundada sobre o ensino às crianças com autismo não constitui o objetivo fundamental dessa seção. Meu interesse esteve voltado para as interações que ocorreram no momento do ensino e não no ensino propriamente dito.

Conforme já assinalado, tratava-se de turmas com faixas etárias distintas. Tinham também diferentes objetivos, apesar de ambas serem de Educação Infantil. Enquanto na Escola Raio de Sol (a escola de Mateus onde se encontravam as crianças menores) a professora procurava desenvolver habilidades “básicas” de acordo com a idade dos alunos que compunham sua classe, tais como conceitos de dentro, fora; grande, pequeno, etc. Na classe da Escola Raio de Luar (das crianças de cinco e seis anos) havia a proposta de, concomitantemente ao trabalho com tais conceitos, dar início ao processo de alfabetização, através do ensino das letras do alfabeto associadas a algumas primeiras palavras.

As atividades realizadas com Davi e Mateus eram igualmente desenvolvidas com os demais alunos da turma. As professoras seguiam o mesmo padrão de ensino que utilizavam com os outros. Não havia portanto uma preocupação com as adaptações curriculares que viessem a criar novas modalidades de ensino, atendendo assim às necessidades específicas de aprendizagem dos meninos. Uma breve discussão a esse respeito será travada na Parte III do trabalho.

As interações que ocorreram através do ato de ensinar foram analisadas a partir de algumas posturas e atitudes das professoras para com os meninos. Com o intento de que Davi e Mateus realizassem suas tarefas, elas agiam de diferentes maneiras: incentivavam; explicavam; ajudavam, insistiam quando eles queriam parar de executar as tarefas, etc...

Na execução das tarefas, os meninos mostravam-se pouco receptivos. Essa baixa receptividade podia manifestar-se de diversas formas: pouco interesse em dirigir o olhar para o exercício escrito na folha de papel, uma lassidão das mãos no momento de segurar os lápis, rigidez no corpo, movimentos bruscos na tentativa de escapar da situação, eram alguns dos comportamentos que Mateus e Davi apresentavam quando eram solicitados para fazerem seus exercícios. Nessas ocasiões as professoras tentavam mantê-los trabalhando, usando elogios, incentivos e\ou insistindo para que concluíssem aquilo que estavam fazendo.

00:36:00 - A professora diz para Mateus: - “Olha o Daniel pintando, olha! Vem pintar o seu. Vamos pegar”. Ela segura sua mão. Uma criança da outra mesa fala com ela. A professora volta a falar-lhe. “ - Isso mesmo, Mateus, bem bonito”. Ela segura a mão dele que tem o giz de cera. Ele olha para ela e chora. Ela insiste carinhosamente que continue. Mateus pára de chorar. “Olha Mateus que bonito, olha. Pinta bem bonito”.

(Evento coletado em 28.04.06)

00:29:08 - Mateus começa a oferecer resistência para continuar sentado. A professora segura-o “Vamos terminar. Ainda não terminamos”. Continuam. “Muito bem Mateus. Muito bem”. A professora toca-o nos olhos e nomeia “Olho, olho”. “Vamos desenhar? Vamos desenhar a boca da menina?”

(Evento coletado em 26.04.06)

Usualmente, no momento em que os meninos deveriam fazer suas tarefas, as professoras os colocavam próximos a elas: ou sentavam eles a sua mesa ou elas sentavam-se à mesa onde eles se encontravam. Vale apontar que esses momentos representaram quase que a totalidade das vezes nas quais havia uma busca por proximidade da parte delas. Na classe de Mateus, a dos menores, esse procedimento era comum por parte da professora Ester para com todos os alunos. Na classe dos mais velhos a professora sempre procedia assim com Davi e mais alguma criança que demonstrasse dificuldade. A maior parte da turma executava seus exercícios de modo autônomo.

A concessão da ajuda era usada como um canal facilitador para que a tarefa se realizasse. *“Tem dia em que ele está mal-humorado e não quer fazer, aí tem que ser com ajuda. Eu não deixo de fazer com ele, não. Faz com ajuda”* diz a professora de Mateus à guisa de explicação sobre como ele participa das aulas e atividades de ensino. No caso de Davi, não foram observadas situações nas quais a professora o ajudasse fisicamente. Em se tratando de ensino às crianças com deficiências, o uso da ajuda física é recomendável como um facilitador para o início do processo de aprendizagem, sendo indicada a retirada progressiva da mesma de modo a não levar o aluno à dependência (KADLEC & GLAT, 1984; SUPLINO, 2005)

00:37:02 - Mateus pinta ajudado pela professora, que algumas vezes lhe solta a mão. O colega que se senta a sua frente na mesa, está concentrado no seu trabalho. Mateus chora e a professora fala com ele “O que é que houve?” Tenta dar-lhe outra vez o giz, mas ele recusa, ela conversa com ele baixinho.

(Evento coletado em 28.04.06)

Algumas vezes, as professoras explicavam aquilo que deveria ser feito.

00:38:00 - “Você tem de pintar a cabeça do menino”. Em dados momentos ele olha pra cima. Ela fala algo sobre cabeça e toca a cabeça dele. Depois, explica que pintará a camisa e toca a camisa dele. Segue explicando e chamando sua atenção para o que há na folha.

(Evento coletado em 28/04/06)

As orientações eram, por vezes, apenas uma seqüência de instruções a serem cumpridas sem nada orientar de fato.

00:24:50 - Aqui, da ponta que vai começar a escrever. Apaga!. Agora aqui Davi, aqui, depois é que vai pintar. Aqui! Agora! Aqui Apaga outra vez!” “Agora aqui!” Ela fala “Agora é aqui!”, por três vezes consecutivas.

(Evento coletado em 17.10.05)

00:15:07 - A professora pergunta: “Cadê o lápis pequeno Davi? Cadê o lápis pequeno? Pequeno?” A aluna Isabel se aproxima outra vez e faz uma outra pergunta, a qual a professora responde. Marcos e Tiago se aproximam da mesa com seus livros nas mãos. A professora diz: “Pequeno Davi, o pequeno!” E apaga. “Vamos Davi! Pinta o pequeno! O pequeno aqui, esse é que é o pequeno!”

(Evento coletado em 4.10.05)

### Elogios foram pouco freqüentes:

00:24:36 - “Bota aqui Davi! Erre de rato! Isso! Aqui, agora. Muito bom! Aqui, da ponta que vai começar a escrever”

(Evento coletado em 17.10.05)

0:39:40 - “Caprichou!” Pára um pouco de falar com as crianças e volta-se para Mateus “Vamos, pintando” “Olha que lindo, Mateus, que está ficando. Olha”.

(Evento coletado em 28/04/06)

### Em algumas situações de ensino a professora estava claramente irritada.

00:07:12 - A professora diz:

— Segura aí! Segura! Segura aí! Não pode colar! Segura!! É pra segurar!! — E ela fala alto. Aumenta o volume da voz, está claramente irritada.

Davi está sentado agora, à mesa com ela na frente da turma. E ela continua dando instrução:

— Bota aqui um pouco de cola... olha o que eu estou fazendo!! — A voz está alterada.

— Pronto!! Segura!

Ela segura seu braço e diz:

— É só quando eu falar que pode!!

Porque ele queria colar de uma maneira autônoma, como se ele estivesse esboçado uma vontade de fazer e ela diz:

— Não!! Espera! Passa aqui!! — Continua dando a instrução. Davi espera até que ela diga quando fazer

— Passa aqui!! É aqui!!

A turma continua conversando entre si. Alguém diz:

— Vai chover!!

E o outro diz:

— Não tá chuva, mas já choveu. E vai chover daqui a pouquinho de novo!!

A professora grita:

— Segura! — Davi está na frente da turma, com a professora. Está sentado frente a frente com a professora, na sua mesa. Há um colega sentado à esquerda da professora, mas não interage com Davi, apenas observa o que a professora está propondo pra ele fazer. A professora continua dando instruções:

— Está bom! Segura! Está bom!

A turma conversa livremente agora.

(Evento coletado em 01.10.05)

Essas situações nas quais a irritação da professora no momento de ensinar é visível foram vivenciadas apenas pela professora Débora e Davi e representaram cerca de 20% das situações de ensino vividas por eles. Penso ser relevante assinalar que, em quase todas as ocasiões, as tentativas de ensinar que resultavam em irritação ocorriam após episódios de comportamentos inadequados de Davi. Na

situação acima descrita, antes da realização dessa tarefa, Davi apresentou um comportamento agressivo: rasgou o caderno do colega, conforme visto no Capítulo 4, *Esses meninos diferentes*. Naquela ocasião, para conduzir o episódio, a professora tentou, inicialmente, que ele se desculpasse, mas, então, ela perdeu o controle e começou a gritar. Depois, pareceu recuperar um pouco da tranquilidade e tentou fazê-lo executar alguma atividade. Por Davi apresentar dificuldades para fazer a atividade, ela gritou outra vez e continuou agitada.

Penso que essa situação apenas revela uma outra faceta do problema trazido no capítulo *Esses meninos diferentes* quando abordei a questão do dom. Talvez nem mesmo seja um novo aspecto, mas a continuidade de um mesmo fato: uma professora que tentava dar conta de uma situação para a qual não se sentia preparada, contudo julgava-se responsável, em decorrência do compromisso assumido e pelo papel que devia desempenhar e para o qual ela estava naquela sala de aula: ensinar. Ela não se sentia nem “constrangida” nem “receosa”, segundo suas palavras. Aceitou o desafio, a “oportunidade de experiência” e precisava “dar conta do recado”.

A irritação poderia advir da frustração do não saber o que fazer. Tecendo considerações sobre o assunto, remeti-me a Backman e Secord (1971, p.140) que fizeram referência a um conceito da Psicologia Social usado para descrever situações em que pessoas numa função têm dificuldade para satisfazer as expectativas em torno do papel que lhes cabe desempenhar: “tensão do papel”. Esse conceito está relacionado a outro: o “conflito de função” (1971, p.147), segundo o qual as pessoas numa determinada categoria de função podem estar expostas a expectativas incompatíveis. De acordo com os autores, uma das maneiras da “incompatibilidade das expectativas” ser manifesta é o “conflito”, caracterizado

quando a satisfação de uma expectativa impossibilita a realização da outra. Às formas de conflito de função descritas, eu gostaria de acrescentar um outro tipo: aquele gerado por situações nas quais as pessoas são expostas a *crenças incompatíveis sobre o desempenho de seu do papel* . Nesse caso, a assunção de uma crença decretaria a finalização de outra. Voltando ao caso da professora Débora, a angústia, a frustração e a irritação poderiam ter como substrato a tentativa de conviver com duas crenças vivenciadas por ela como inconciliáveis: poder resolver as questões comportamentais e de ensino de um aluno com autismo em sua classe x não saber o que fazer. Uma questão se coloca: por que a professora não usava os procedimentos acerca dos quais era orientada? Por que ficava estabelecido o sentido do “não saber”?

As idéias de Perrenoud (2001) sobre o professor reflexivo podem trazer uma contribuição na presente reflexão. Para esse autor, ser reflexivo significa tomar consciência, ter acesso aos esquemas que nos levam a agir de uma certa maneira no cotidiano. Perrenoud assinala que uma das funções de uma prática reflexiva é levar o profissional, na medida em que percebe que seus esquemas são inadequados a, fazê-los evoluir, modificá-los. Penso que o uso da reflexividade poderia ter auxiliado as duas professoras num redimensionamento da forma de conduzir as aulas. Este é mais um dos aspectos a serem discutidos posteriormente.

**PARTE III**

**CONCLUINDO**

## CAPÍTULO 7

### Reflexões sobre o lido, o visto e o vivido

[...] Não há conclusões a serem apresentadas, há [apenas] uma discussão a ser sustentada.

(GEERTZ, 1989, p. 39)

#### 7.1 - Reflexões acerca do meu papel como pesquisadora

Elaborar o capítulo das conclusões de um trabalho acadêmico tem um sentido, na maioria dos casos, de conduzir a um fechamento do tema em discussão. Seria a elaboração de um processo que se crê haver explicitado e que deve ser finalizado. Concluir acerca de tudo que vi, observei, pensei, considerei, suspeitei, refleti, desconsiderei é uma tarefa que, nos contornos assumidos por este texto, adquire uma outra perspectiva. Prefiro dizer que estarei tentando estabelecer relações, conexões e indicações que possam nos lançar a novas dimensões de questionamentos e reflexões.

Geertz (1989) apontou que a antropologia é uma ciência estranha porque suas “afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual [o pesquisador] chegar a qualquer lugar com o assunto focado é intensificar a

suspeita, a sua própria e a dos outros, de que não o está encarando de maneira correta”. (1989, p.39). Creio que qualquer trabalho que objetive estudar relações humanas se encaixe nessa consideração. Portanto, encaminharei o presente capítulo num esforço não tão voltado a concluir, no sentido de fechar uma idéia a respeito de algo, mas com a declarada intenção de abrir e ampliar a discussão sobre a inclusão escolar de crianças com autismo. Assim sendo, abordarei assuntos e temas que no decorrer da pesquisa e análise dos dados projetaram-se, tomaram relevo e, por assim dizer, apresentaram-se para uma análise mais aprofundada.

Iniciarei tecendo considerações acerca do meu papel na condução do presente trabalho. A metodologia utilizada teve uma contribuição significativa, uma vez que propiciou avanços em minha trajetória como pesquisadora. Para mim, o encontro com a etnografia descortinou a possibilidade de um novo olhar, dando-me as lentes que eu necessitava para enxergar, com maior clareza, a sala de aula. Pude vê-la para além das questões puramente metodológicas, retratada como um espaço de relações entre os diversos atores no qual o método de ensino utilizado é apenas mais um elemento num universo amplo e complexo. Utilizar tal metodologia levou-me a um lugar de análise não apenas das observações feitas no campo, mas também sobre a minha própria prática - sobre o lugar que eu tenho ocupado frente à pesquisa e o trabalho que desenvolvo com pessoas portadoras de autismo.

Penso que a primeira consequência desse encontro foi à tomada de consciência acerca do movimento que tenho efetuado ao longo dos anos nessa confluência entre o saber adquirido e a minha prática. Percebi que é preciso entender o processo, não somente desejar intervir, resolver. Utilizar essa metodologia representou, então, um salto, porque venho de uma tradição que impõe a resolução dos problemas, urgência em encontrar soluções e uma forma dedutiva

de lidar com as informações. Um “saber” que já se impunha antes mesmo da análise dos dados.

As características intrínsecas à etnografia trouxeram-me uma carga de tranqüilidade frente ao trabalho que realizei, por conceder-me abertura suficiente para repensar atitudes, voltar atrás em ações, quando me pareceu necessário, sem com isso ter meu estudo rotulado como pouco científico ou sem valor acadêmico.

Tenho a consciência de que necessitei administrar diferentes obstáculos e desafios ao estabelecer contato direto com o ambiente: observar sem manipular e compreender o significado próprio que as pessoas davam aos eventos e às suas experiências de vida. Em outras palavras, perceber o que os sujeitos estavam vivenciando, fazendo e sentindo, sem deixar-me “contaminar” pela minha própria maneira de significar (baseada na experiência que possuo). Não estou, contudo, afirmando uma pureza, um afastamento ilusório do meu objeto de estudo. Estive ocupada em refletir continuamente acerca daquilo que estava fazendo.

É importante registrar que experimentei, no decorrer do percurso, uma mudança de perspectiva significativa no tocante à postura investigativa no contato com o campo. Esta re-significação surgiu do sentimento de angústia, quando comecei a freqüentar uma das escolas (Raio de Luar) via ações e atitudes que não considerava facilitadoras ao processo de inclusão de Davi. Nesse momento cheguei a pensar que estaria escrevendo uma tese pessimista sobre inclusão.

Por volta do terceiro contato, quando escrevia minhas anotações sobre as observações realizadas, dei-me conta do que estava acontecendo. Percebi que, apesar dos cuidados, havia entrado no campo com um *modelo de inclusão* mais ou menos delineado - que poderia encontrar ou não - e que este constituiria o tema do meu trabalho. Foi então que iniciei o exercício de buscar observar, anotar, registrar o

que estava vendo sem emitir julgamentos. Procurei perguntar aos integrantes das escolas, sempre que havia oportunidade, porque estavam agindo daquela maneira, visando entender o que movia suas atitudes. Admito que não foi uma tarefa fácil.

Constatei (e que descoberta representou naquele momento!) que o objeto de investigação *inclusão escolar de alunos com autismo* emergia da minha reflexão diária sobre o que observava e o que experimentava (sentia). Não havia uma “inclusão pronta” como uma “coisa” para ser descrita. Esse foi um exercício de passagem bastante difícil, uma vez que diferentes textos lidos e discussões sobre inclusão estiveram sempre presentes. Há, contudo, uma grande distância entre a discussão teórica apresentada em textos que apontam como a inclusão deve se dar, pontuam as dificuldades inerentes para sua concretização real e a situação vivenciada no dia a dia.

Demandou esforço de minha parte tentar não "encaixar" os modelos já descritos na literatura ou naqueles que eu poderia criar sobre o que seria a inclusão de alunos com autismo naquela situação que a mim se apresentava, a qual eu estava experimentando. Tinha clareza de que se o fizesse estaria utilizando o mesmo padrão que é tão criticado, quando da sua aplicação pelas escolas: o de tentar colocar o aluno dentro de uma fôrma. Eu estaria colocando as escolas pesquisadas antecipadamente dentro de uma “fôrma de inclusão” e observaria o quanto de adequação poderia ser encontrado. Logicamente ocorreria um juízo de valor por conta da não conformidade do que foi encontrado ao padrão ideal estabelecido. Procurei fugir da idéia do ideal e estabelecer um contato o mais honesto possível com o vivido. Conforme escrevia sobre o que observava, estive dando vida ao objeto delineando-o, dando forma a inclusão (vivências inclusivas)

que me foram possíveis ver e retratar! Não pude ver tudo, tão pouco retratar a totalidade do que estava disponível.

Busquei investigar como, nas relações cotidianas escolares, as vivências entre alunos com autismo, seus pares e os demais membros da comunidade escolar eram inventadas, transformadas e reproduzidas. Acredito que, conforme propõe Corcuff (2001), é através das práticas individuais e coletivas que as realidades sociais são, ao mesmo tempo, objetivadas e interiorizadas.

Então, na construção do objeto “inclusão escolar de alunos com autismo” foi necessário e imprescindível manter aberta a via de comunicação entre o ponto de vista objetivo (aquilo que observei, marcado pelas palavras e regras pertencentes aos sujeitos do estudo) e meu processo subjetivo (por minhas próprias palavras e regras, percepção e representações).

Essa vivência me foi bastante significativa. Eu imaginava que todo o “preparo teórico” anterior à pesquisa e durante a mesma pudesse capacitar-me para enfrentar o campo de maneira, se não isenta, pelo menos reflexiva. Percebi que mesmo essa reflexividade deve ser construída ao longo da pesquisa. Não se pode começar um estudo sendo “reflexivo”, uma vez que a demanda surge das relações que se estabelecerão no dia a dia do pesquisador com o campo de estudo.

Assim, conforme apontado anteriormente, meu objeto de estudo foi construído na relação que pude estabelecer entre o ponto de vista exterior (a observação das situações de sala de aula) e aquilo que experimentei subjetivamente da minha própria ação no interior dessas classes escolares, refletindo sobre minha relação com esse objeto. Não se tratou, portanto, da busca pela objetividade, mas antes, do “método da subjetividade disciplinada”, conforme postulou Erickson (2004).

Por esse objeto estar inserido num contexto histórico e social no qual a inserção de pessoas com deficiências nas classes regulares das escolas tem sido de discussões e debates, o próximo aspecto a ser considerado será a de Educação Inclusiva, aqui entendida como uma concepção, uma proposta. Tal conceito precisa ser analisado por apresentar-se como “pano de fundo” que permeia todo o meu trabalho.

## **7.2 - Reflexões acerca da Educação Inclusiva**

Talvez abordar o tema Educação Inclusiva nos dias atuais represente mais a expressão de um anseio de que pessoas portadoras de quaisquer deficiências possam estar em escolas regulares, do que a revelação de uma idéia clara do que realmente venha a ser esta proposta. Provavelmente, o fato de encontrar-se num momento de definição conceitual explique a precariedade de afirmativas conclusivas acerca do que seja e, menos ainda, ações que indiquem como, de fato, a inclusão pode ser implantada com sucesso.

A palavra incluir significa inserir. Estar incluído é “fazer parte de”. Se o aluno não está incluído, “não faz parte de” um determinado grupo. Tal situação se estabelece a partir de critérios que determinam as características de quem estará apto a fazer parte do grupo seletivo. Se a escola assume a posição de que é necessário incluir, significa que tem a compreensão de que há uma categoria definida de alunos com a qual ela se identifica e várias outras categorias que estão à deriva por não reunirem elementos suficientes para alcançarem tal identificação. Incluir, nessa medida, seria romper o compromisso com uma determinada categoria e abrir-se para abranger (compreender) os mais diversos tipos de alunos que chegam diariamente ao ambiente escolar. Sugerir que para incluir basta romper com

as ideologias que marcaram a relação da escola com seus alunos excluídos, e assim transformar práticas excludentes em práticas que propiciem a integração, pode parecer simples. Entretanto, o processo mostra-se um tanto mais complexo porque implica na desconstrução do vínculo já estabelecido entre a escola e o aluno, como o conhecemos.

Há cerca de quase uma década, o Brasil é cenário de discussões sobre a Educação Inclusiva. Contudo, ainda nos encontramos trilhando os primeiros passos para a efetivação da proposta. A primeira dificuldade está na mudança de perspectiva que teria que operar na escola, de modo que a mesma pudesse rever suas bases de entendimento e constituição de si mesma, que a direcionam para um aluno ideal.

A escola brasileira está marcada pelo discurso moderno de homem. A Modernidade trouxe consigo a demanda de um certo tipo de homem que, conforme Senna (2004), deveria ser constituído sob condições especiais: ele deveria abrir mão da espontaneidade para ajustar-se a um padrão determinado de comportamento. Este homem superaria a crença em Deus que vigorara anteriormente e a transferiria para o discurso e práticas científicos. Assim, o entendimento sobre o mundo pelos homens passava da esfera divina para o campo racional. Portanto, para terem acesso “às luzes” os homens deveriam ser educados, formados. Deveriam abandonar os dogmas religiosos e passar a crer nos dogmas científicos, através da razão e, ao mesmo tempo, aprender a fazer um uso cada vez mais aprimorado da razão no ambiente escolar.

De acordo com Senna (2004), o homem moderno começa a necessitar da educação formal para aprender os padrões de comportamento acadêmicos e científicos que passam a ser sociais. A escola surge então para dar conta dessa

demanda. Ela aparece para formar “colocar na fôrma” os homens comuns e devolver à sociedade, homens civilizados.

Se a Modernidade engendrou um sujeito imutável, unificado, centrado na Razão, que podia conhecer a si e o mundo através da ciência e a escola surgiu para auxiliar na formação desse indivíduo. O sujeito pós-moderno, de acordo com Hall (2002) “está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Esse é o sujeito com o qual a escola precisa lidar. A identidade desse novo sujeito não está mais definida perpetuamente, mas é estabelecida contextual e historicamente. De modo geral, o conflito entre os valores trazidos pelos alunos e aqueles considerados ideais pela escola tem estado presente “desde sempre”, uma vez que o sujeito ideal buscado por ela possivelmente nunca existiu.

Em se tratando de escola pública, a maioria dos estudantes vêm das classes economicamente desfavorecidas que trazem um repertório de atitudes e valores que refletem a cultura da qual fazem parte. Contudo, como coloca Fernandes (1983):

A escola oficial é organizada para receber um tipo de criança diferente daquela com a qual realmente lida. É permeada de valores e conteúdos que fazem parte de um mundo estranho ‘à criança das classes populares. A vida desta criança, suas experiências fora da escola, suas relações familiares, sua cultura não têm lugar neste espaço de educação formal. Em seu interior são valorizados os modos de vida das classes dominantes, suas formas de falar, de vestir, de se relacionar com o outro e etc.

(FERNANDES, 1983, pág.4).

Penso que se a escola deseja continuar participando da inscrição dos sujeitos na sociedade, precisa descobrir e/ou reinventar seus conceitos, valores, linguagens e formas de ensinar, de modo que atendam às demandas desses novos sujeitos, que estão para além do desejo da inscrição na sociedade via saberes escolares. A escola da atualidade, não só precisa dar conta da “missão” deixada como herança pela escola moderna (que seria formar o homem), como tem que passar a exigir

daquele que a ela chega (ainda sem a forma por ela ditada) o homem que deveria ser seu produto final (já *conformado*).

Começam neste ponto os conflitos, porque a Escola deseja, mais que apenas “civilizar”, receber a criança e o adolescente *já* civilizados (impregnado dos valores disseminados por ela) ou em processo de civilização - predispostos a valorizar as práticas por ela propostas. Não raro ouvimos queixas de professores como: “-Esses alunos não têm educação!” (não apresentam os padrões de comportamento considerados ideais). “- Estou aqui para ensinar minha matéria!”. Ou seja, as crianças e adolescentes deveriam chegar à escola imbuídos do desejo de receber doses bem medidas de civilização que se encontram distribuídas nos conteúdos programáticos organizados por séries. Esses alunos deveriam ter verdadeira paixão pela ciência traduzida em disciplinas com a Matemática, História, etc.

No entanto, para receber alunos *já* em “processo de civilização” os mesmos deveriam estar imersos numa sociedade cujos valores e sentidos fossem idênticos aos abrigados no interior da escola. E para que tal fato ocorresse, teria sido necessário que a escola moderna tivesse desempenhado seu papel com louvor, numa sociedade que permanecesse estática, onde não estivessem presentes elementos que extrapolassem o controle das instituições constituídas e tampouco esboçasse quaisquer movimentos espontâneos.

Não foi, porém, o que aconteceu. A sociedade, através de sua dinâmica própria, diluiu e enfraqueceu a orientação moderna de *homem unificado pela razão* e engendrou uma nova concepção de homem: o *homem plural*. De acordo com Laclau citado por Hall (2002), as sociedades pós-modernas são caracterizadas pela diferença por “uma variedade de diferentes posições do sujeito”. Mas a escola, conforme a conhecemos, ainda tem bases na Modernidade. Estamos, então,

novamente diante do problema básico da escola atual: como incluir um sujeito que possui características que não podem ser atendidas por ela, já que a mesma é desenhada para atender a um outro sujeito (que já não mais existe)?

Se, como já asseverara há quase duas décadas atrás Fernandes (1983, p. 6), “o êxito no sistema escolar depende de uma série de mudanças de condutas e de valores que são impostos aos alunos que chegam”, quanto mais esses alunos se afastam da possibilidade de uma mudança, **trans-fôrma-ção** que a escola considere ideal, menores suas chances de êxito. Se os alunos oriundos das classes populares encontram inúmeras dificuldades para serem incluídos, quanto mais as pessoas portadoras de deficiências que, em muitos casos, apresentam características e condutas que não são passíveis de alterações tão rápidas quanto desejaria o ambiente escolar.

Penso que para o estabelecimento de uma educação inclusiva, seria necessário mais que discutir sobre “o suporte necessário à ação pedagógica” do professor ou promover as chamadas “adaptações curriculares”. Perrenoud (2000) aponta três tipos de reforma necessárias à transformação da escola. As de primeiro tipo referem-se as *estruturas escolares* (organização do curso); as de segundo tipo modificam os currículos e as de terceiro tipo atingem diretamente a atuação dos professores:

Hoje em dia, [...] é preciso atingir as *práticas* a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores. [...] afinal de contas, são as práticas profissionais, o *trabalho* dos professores que se trata de transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e de outros são, portanto decisivos.

(PERRENOUD, 2000, p. 160)

A escola inclusiva precisa estar afinada com as mudanças ocorridas na sociedade que se converte em pós-moderna. Necessita, então, se re-significar para poder lidar com a heterogeneidade e com a diversidade. As adaptações curriculares,

e também as arquitetônicas, de materiais, de comunicação seriam conseqüência natural de um processo maior de busca de saídas e soluções para receber as diferentes demandas no seu interior.

A entrada de uma criança com autismo e o aparente compromisso assumido pela escola em incluí-la não representou nos casos por mim estudados uma transformação prática nos procedimentos de ensino utilizados pelas escolas. As professoras aplicavam os mesmos modelos de exercícios usados pelas demais crianças para Davi e Mateus e os critérios de avaliação não sofreram nenhum tipo de mudança.

As adaptações curriculares pedagógicas implicam na modificação do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação. Essas avaliações indicariam o movimento das escolas na busca por atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Nesse contexto as estratégias de avaliação são tão fundamentais quanto aquelas consideradas para o ensino. Existe uma questão qualitativa que não pode ser desconsiderada. Em se tratando de crianças com autismo, a maneira de demonstrar o que compreenderam ou aprenderam é, na maioria das vezes, bastante diversa das outras crianças. Numa determinada situação onde Mateus estava fazendo uma atividade com a professora, ela apresentou um desenho que correspondia a um rosto (apenas o contorno). Ela insistia para que ele desenhasse “Olho, olho. Vamos desenhar?” “Vamos desenhar a boca da menina?”. Antes ela havia indicado seus próprios olhos e boca, bem como os de Mateus numa tentativa de explicitar-lhe o que deveria fazer a seguir. Contudo, o menino por vezes a encarava e depois desviava o olhar, sem fazer nenhum movimento relativo ao que lhe era pedido, apesar do apoio físico que recebia, pois a professora segurava-lhe a mão. Num episódio como este, seria preciso levar em

conta que crianças com autismo têm dificuldade, em sua maioria, com a transposição daquilo que é concreto para um nível simbólico. Em que medida um contorno oval num papel ofício representaria um rosto para Mateus?

A avaliação está relacionada ao modo de ensinar. Se um professor ensina de modo diferenciado, é esperado que avalie de modo diferenciado. Uma vez que o ensino, tanto a Davi quanto a Mateus, era ministrado sem que qualquer adaptação fosse introduzida, a avaliação de ambos seguia o mesmo modelo. Dessa forma, a referência usada pelas professoras era o padrão de aprendizagem esperado. Se o que estivesse sendo levado em conta para avaliar estes alunos fosse o seu próprio desenvolvimento, tornar-se-ia fundamental a instauração de uma avaliação continuada de modo que as professoras pudessem acompanhar o processo de aprendizagem de ambos.

### **7.3 - Diferença e Inclusão**

Se estar incluído é “fazer parte de”, na perspectiva do grupo “fazer parte” é interagir. A dificuldade que pessoas com autismo têm em interagir com os outros representa um diferencial que não deve ser subestimado. Além da marca de *diferente*, eles “não querem contato”. É como se não quisessem ser incluídos! Esse tipo de percepção por parte dos outros pode levar a ações idênticas de sua parte criando um círculo vicioso. Tal dinâmica precisa ser detectada e apontada de modo a impedir a perpetuação de tal estado de coisas que tem implicações diretas à proposta de inclusão desses alunos.

O que determina o papel social que cada indivíduo pode e deve desempenhar nas relações com os demais, segundo Sacristán (2002), é o modo como ele se individualiza ao situar-se frente à cultura. Esse posicionamento inicia-se muito cedo,

no interior do primeiro espaço onde a pessoa poderá e deverá manifestar sua condição humana, a família. Groode (1970) argumenta que em todas as sociedades conhecidas os indivíduos vivem numa trama de direitos e obrigações familiares, chamadas de relações inerentes ao papel. Na infância, através da socialização – que é o processo no qual aprenderá de que modo os outros membros de sua família esperam que se comporte. Deverá aprender e começar a exercer seu papel.

Então, é no cenário familiar que a pessoa, nos seus primeiros anos, aprenderia, seria informada do papel que deverá desempenhar. Socializar-se-ia na medida em que, através das ações (inclusive lingüísticas), comunicasse estar ciente de seu papel e começasse, pouco a pouco, a representá-lo. Responder a quem se lhe dirige, é algo que o bebê aprende bem cedo, através das gratificações sociais que recebe ao fazê-lo. Ele compreende que está “se portando como deveria”.

Logicamente, não apenas o espaço familiar funciona como espaço socializador, a escola destaca-se como uma das instituições que melhor desempenha tal papel tratando, portanto, de dar continuidade ao trabalho iniciado pela família. Assim, manifestações óbvias emitidas verbalmente, gestualmente, ou sob qualquer outra forma, são esperadas tanto pelas famílias, quanto pelos integrantes da comunidade escolar como respostas a uma ação transitiva de outrem.

Novamente emerge a questão que permeia o presente texto: como lidar com a diferença no espaço escolar? Mittler (2003), considera a diferenciação do trabalho de sala de aula, como um procedimento facilitador da inclusão. Para aclarar tal idéia, ele se apóia na definição de Visser (1993):

A diferenciação é o processo por meio do qual os professores satisfazem as necessidades de progresso curricular através de seleção de métodos pedagógicos apropriados que combinem com as estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, em um contexto de trabalho de grupo.

(MITTLER, 2003, p. 166)

Por todo o exposto, penso que a diferenciação pode ser considerada como um caminho viável para a inclusão, uma vez que estamos vivenciando uma prática na qual alunos com demandas diversas estão reunidos numa mesma sala de aula. Faz-se necessário, contudo, trabalhar-se não apenas com as diferentes perspectivas de conteúdos, materiais, mas também, como já salientado várias vezes nesse texto, com novas e diversas formas de olhar. e procedimentos ao mesmo tempo de modo a atendê-los.

Os alunos com autismo são tão diferentes dos demais quanto todos os outros o são entre si. No entanto a professora Ester, referindo-se a Mateus considerava que “Se ele aprendeu, os demais também.” Como se houvesse dois segmentos de aprendizagens na classe: Mateus e os outros. Se Mateus, o *diferente* que tinha dificuldade para aprender (era mais lento) conseguisse, os outros, com toda a certeza, também aprenderiam. Assim um mesmo conteúdo aplicado a todos, (da mesma maneira) era crido como passível de ser absorvido por todos e Mateus funcionava como o ponto de corte do grupo. Essa forma de concepção do processo ensino-aprendizagem nos dá uma amostra das mudanças que precisarão ser operadas na escola (e, logicamente, nos seus integrantes) para que haja avanços nas questões metodológicas e curriculares com vistas à inclusão.

Quando falo em mudança de postura no interior das escolas tenho ciência de que a mesma precisa ser desdobrada em ações práticas e cotidianas, que certamente não ocorrerão espontaneamente. Ao pensar nas ações a serem implementadas pelas escolas, um papel necessariamente se destaca: o dos gestores. A Declaração de Salamanca (1997) aponta como de fundamental importância para garantir o êxito na inserção e ensino de crianças com deficiência nos estabelecimentos escolares que “os diretores [...] deverão cuidar especialmente

de fomentar atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar eficaz cooperação entre professores e pessoal de apoio.” (p. 35) E diz ainda sobre aqueles que gerenciam as escolas:

Devem [...] criar procedimentos de gestão mais flexíveis, remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, facilitar a mútua ajuda entre crianças, ajudar alunos que experimentem dificuldades e estabelecer relações com os pais e a comunidade.

(UNESCO, 1997, p. 35)

Sem dúvida, o gestor da escola tem um papel de suma importância para o bom andamento de um processo inclusivo. Suas ações, portanto, devem estar afinadas com uma postura aberta à diversidade e um convencimento próprio de que a inclusão é viável e pode ser colocada em prática.

A escola, todavia, não está se transformando para receber e lidar com os alunos com deficiência, ou, pelo menos, não num ritmo condizente com a demanda que a ela se impõe nesse momento histórico. Os professores por não terem opção, em sua maioria, apenas “aceitam os alunos como eles são” e consideram estar fazendo o bastante uma vez que não recebem (em grande parte dos casos) a orientação e o suporte para, de fato promover a inclusão. Essa postura fica explicitada na resposta da professora Ester ao afirmar que, para ela, incluir “é colocar as crianças que têm deficiência *junto* com as outras que não têm”. Sua explicação indica uma concepção de que bastava inserir alunos com necessidades educacionais especiais no mesmo espaço físico ocupado por outros alunos que “automaticamente” a inclusão ocorreria. Entendida assim a inclusão seria, na verdade apenas a introdução física da criança. A consequência dessa postura é que poucas iniciativas foram tomadas para facilitar as oportunidades de trocas entre as crianças.

A visão da professora coaduna-se com o contexto histórico e social no qual seu ofício e prática foram engendrados e estão mergulhados. Ela foi formada para ensinar um conjunto de conteúdos de uma forma determinada. Sua concepção de escola está referendada pelo modelo moderno que, conforme discuti em um texto anterior (SUPLINO, 2006):

A escola moderna reverencia o conhecimento acadêmico, enfatizando a cognição e o aprendizado das diferentes disciplinas e conteúdos, se utiliza de métodos e recursos de ensino nos dias de hoje que pouco diferem daqueles que foram utilizados em seus primórdios, o que é facilmente explicável. Tal prática revela a coerência da escola para com as suas crenças, porquanto as idéias modernas de homem imutável que necessita das mesmas coisas e desenvolve-se de uma única maneira continua orientando a escola, portanto suas ações continuam as mesmas.

(SUPLINO, 2006, p. 1)

A atuação do professor afinado com práticas para a diversidade torna-se, no contexto da educação inclusiva, decisiva a começar por seus próprios atos e passando, necessariamente pelo uso de estratégias e atividades que facilitem as trocas entre as crianças com deficiência e seus pares.

Penso que o papel do professor (mais amiúde) e da direção (em âmbito mais geral) despontam como fundamentais para que ocorra a “ajuda mútua entre as crianças”, citada na Declaração de Salamanca (1997), e o desenvolvimento de relações de amizade entre os colegas que têm e aqueles que não têm deficiência. O encaminhamento de dinâmicas, palestras, dramatizações, discussões, vivências bem fundamentado e sistematizado com os membros da comunidade escolar pode contribuir de forma decisiva para incrementar o processo de inclusão desses alunos.

Os adultos podem também ser fomentadores de encontros que podem ocorrer tendo a brincadeira como pano de fundo uma vez que, como já discutido anteriormente, as brincadeiras representam uma importante via de comunicação e interação entre as crianças. Entretanto, no caso das professoras aqui retratadas não houve investimento significativo neste sentido, o que teria oportunizado,

possivelmente, um maior grau de interação entre Davi Mateus e os colegas. Sem deixar de levar em conta as aproximações e interações espontâneas que num ambiente assim dinamizado teriam lugar.

Desse modo, as facilitações que os adultos propiciem para a ocorrência das interações entre as crianças são determinantes e fundamentais. Bourdieu (1994) afirmou que:

A proximidade no espaço social [...] predispõem à aproximação: as pessoas inscritas num setor restrito do espaço serão ao mesmo tempo mais próximas [...] e mais inclinadas a se aproximar; também mais fáceis de abordar e mobilizar

(BOURDIEU, 1994, p. 25)

Assim, estar no mesmo espaço torna os alunos “mais inclinados a se aproximar” e “mais fáceis de mobilizar”, contudo não garante que tal aproximação aconteça. Nessa dinâmica para que a classe se torne inclusiva, a arrumação também concorre como um fator gerador de interações ou um entrave para as mesmas. Conforme visto na apresentação dos dados, na classe onde havia uma maior liberdade e mobilidade entre as crianças, onde o mobiliário tinha mesas dispostas aleatoriamente e as crianças sentavam-se em grupos de quatro, bastando afastar a cadeira para ter acesso ao ambiente liberado houve um nível de interação entre os pares, superior ao ocorrido na classe onde as crianças estavam sentadas em filas num padrão de organização que por si só coibia e dificultava o contato entre as mesmas.

Os procedimentos que envolvem desde as práticas de ensino às estratégias para lidar com comportamentos inadequados, ou como ordenar um ambiente de modo que o mesmo se torne um facilitador de interações entre os alunos estão relacionados a um conhecimento sobre como manter crianças com deficiências numa sala regular com êxito.

As duas professoras com as quais estive em contato ao longo da pesquisa de campo expressaram a vontade de viver essa “nova experiência”, enfatizando que a entrada dos meninos com autismo em suas classes representou uma oportunidade de aprender acerca de um “mundo desconhecido”. O desejo de vivenciar essa “nova experiência” esbarrou, contudo, na sua imobilidade em buscar alternativas para lidar com a situação inédita que se apresentava.

A direção tomada por este trabalho tem aludido ao fato de que o conhecimento, a capacitação, a formação (todo esse conjunto entendido aqui como conhecimento teórico acerca de um assunto determinado) por si só não se revelam como elementos suficientes para a promoção de uma inclusão bem sucedida, contudo sua relevância é indiscutível na condução do processo. Perrenoud (2002) corrobora a idéia:

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.

(PERRENOUD, 2002, p.12)

Quando me refiro à formação que, por si só, não é suficiente para dar conta do desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, refiro-me justamente àquela contrária à propalada pela Declaração de Salamanca (1997, p. 37) que afirma que “os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores tanto de escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva [grifo meu] sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas.” Esse seria, então, um nível “mais profundo” de formação que ultrapassaria o também necessário, mas não suficiente, ensino sobre técnicas e procedimentos de ensino.

Perrenoud (2002, p. 11) discute a questão do nível de autonomia que os profissionais necessitam para gerenciar seus ofícios. O autor estabelece uma

distinção entre autonomia e prescrição, dizendo que a primeira aponta para o julgamento realizado pelo profissional acerca do que fazer em suas práticas, e a segunda seria um conjunto de regras e o cumprimento das mesmas. Ele assevera que em profissões humanistas “prescreve-se menos que nas profissões técnicas, o que exige dos profissionais, um nível bastante elevado de qualificação”. Parece, a primeira vista, um contra-senso se entendêssemos qualificação como uma aprendizagem de regras e seu cumprimento. Todavia, não é esse o sentido que Perrenoud (2002, p. 12) emprega. Ele se refere a uma formação que “eleve o seu nível [do profissional] de competência de acordo com a necessidade”; fala de uma “formação de pessoas competentes para saber ‘o que fazer’, sem ser limitado estritamente por regras, diretrizes, modelos, programas e procedimentos padronizados”, um profissional “que elabora conceitos e executa-os: identifica o problema, apresenta-o, imagina-o e aplica uma solução”. (Perrenoud, 2002, p. 14)

Nessa medida o autor aponta para a formação do profissional cuja autonomia e responsabilidade dependem diretamente da sua “capacidade de refletir em e sobre sua ação”. Aproprio-me, assim, do conceito de *profissional reflexivo* para explicitar meu ponto de vista a partir do qual considero que a formação e a capacitação dos professores para lidar com alunos com deficiência incluídos é fundamental. Penso que, entretanto, as instituições e agências formadoras desses profissionais também precisariam se transformar na busca por perpetrar um outro tipo de profissionalização, que não se limite à transmissão de informações mas em levar os profissionais para, além de conhecer o assunto no qual trabalham, possam também pensar e analisar suas práticas, com vistas a transformá-las.

#### **7.4 - Buscando compreender as ações**

Visto que foi objetivo do presente trabalho ultrapassar a descrição de fatos, tendendo mais à discussão da realidade retratada do que à mera apresentação da mesma, foi de fundamental importância buscar conceitos que viabilizassem minha entrada no universo estudado. E, mais que isso, possibilitassem uma “imersão” que me oferecesse um ângulo de tratamento que avançasse para além enumeração das situações observadas. O contato com a realidade social em estudo me proporcionou a chance de compreender ainda que, segundo Geertz (1989), de modo incompleto as cadeias de relações e interpretações que estão atuando no seu interior. De acordo com o autor, o que pude realizar foi uma tentativa de “ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses e incoerências” (Geertz, 1989 p.20), entre outros elementos de difícil compreensão. Não é possível alcançar a totalidade do universo investigado, porque além da “estranheza” sempre presente no pesquisador, existe um processo dinâmico em ação na construção das realidades sociais, conforme já foi apontado anteriormente. Os sujeitos afetam e são afetados pela realidade social.

Ao atribuir aos sujeitos a condição de afetar a realidade, se fez necessário lançar mão de conceitos como *sentido* e *sentido do agir* (BERGER E LUCKMANN, 2004) os quais, remetidos a outros conceitos e idéias possibilitaram-me o ingresso no universo de significados dos integrantes das comunidades escolares.

Berger e Luckmann (2004, p. 15) concebem *sentido* como motivo do agir humano. Afirmam que “ o sentido [...] não existe em si, mas sempre possui um objeto de referência [...] é a consciência de que existe uma relação entre as experiências”. Para esses autores a consciência se forma a partir das vivências que são seqüências de temas inter-relacionados que se tornam o fundamento sobre o qual pode surgir o *sentido*. A consciência capta a relação existente entre uma

experiência distinta e outras experiências vividas. A partir desse ponto surgem as primeiras noções de igual, semelhante, diferente, etc. que são o grau mais elementar do *sentido*. Pode-se estabelecer aqui uma convergência entre a noção de *sentido* e a idéia de *habitus* (BOURDIEU, 1994; PERRENOUD, 2002) entendendo este último como uma construção mais elaborada do *sentido*. Uma vez que o *habitus* é o sistema de pensamento, percepção e avaliação gerador das ações humanas (BOURDIEU, p.81).

Por que as pessoas agem de uma forma e não de outra frente a certas situações? Por que agem de modos diferentes entre si? Para Perrenoud (2002) nossa ação é sempre a expressão daquilo que somos; traduzido no nosso caráter, nossa personalidade e também nosso *habitus*, conhecido pelo senso comum como atitudes, manias, tendências, rotinas, traços de caráter. Ratificando a afirmativa do autor citado acima, Bourdieu (1994) afirmou que condutas aparentemente incoerentes, arbitrarias, são passíveis de compreensão a partir de um princípio único ou conjunto de princípios, porque há sempre uma razão para os agentes fazerem o que fazem. Esse conjunto de princípios constitui o *habitus* que tem por função “traduzir as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1994, p.21). Esse *habitus* define as práticas de cada indivíduo, à medida que nele está localizado o *sentido* que leva à ação: o *sentido do agir*.

Considerando, por exemplo, as atitudes das professoras Débora e Ester frente aos comportamentos estereotipados de Davi e Mateus, fica evidente a diferença existente entre as ações das mesmas. Tinham *habitus* bastante distintos. A professora de Davi era mais séria, conduzia a aula numa dinâmica pouco propícia

a trocas de qualquer tipo, além disso parecia esperar que Davi executasse as atividades com a mesma eficiência que os demais (o que poderia ser traduzido em “*Se está na sala tem de trabalhar como os outros alunos*”). A professora de Mateus tinha um perfil mais carinhoso e, ao mesmo tempo, parecia encarar Mateus como se não esperasse muito dele nas atividades (o que poderia ser traduzido em “*Ele hoje só quer brincar, mas o que fazer, se ele tem autismo...*”). Provavelmente esses dois aspectos somados a uma infinidade de outros constituintes de seus *habitus* específicos, determinavam os estilos diferenciados para lidar com situações semelhantes.

O *sentido do agir* (Berger e Luckmann, 2004), representa a relação do objetivo com os passos da ação, ou seja, aquilo que quero fazer e a realização disso. Ele é prospectivo, orientado para um objetivo pré-projetado. O agente avalia, antecipa um estado futuro, pondera os passos que levam ao objetivo. “O processo não se torna conhecido através de ações semelhantes do passado”. (2004, p. 16) Não há uma relação com algo que tenha sido vivenciado antes.

De acordo com esses teóricos, a experiência atual não é relacionada com uma única outra experiência, mas com um tipo de experiência, um esquema de experiências. Portanto, um professor ao comportar-se de uma determinada forma estabeleceu relações com um esquema de experiências já vividas. Nossas ações possuem uma “memória” que nos permite tratar um conjunto de objetos, situações ou problemas, de acordo com Perrenoud (2002, p.81). Por conseguinte, aquilo que uma pessoa faz “obedece” a um *sentido* que ao mesmo tempo já existe e é atualizado pelas novas experiências vividas.

É, portanto, através das novas experiências que o indivíduo chega à configuração de um *nível superior de sentido*. Para tanto é necessária a ponderação

de valores e interesses acerca das ações a serem executadas. Segundo Berger e Luckmann (2004), as ações seriam uma forma de objetivar na realidade e no agir social um *sentido* que é subjetivo. Aproximando a proposição feita pelos autores do objeto estudado por mim, teríamos, possivelmente, um processo similar ao que descreverei abaixo:

a) A primeira experiência: *A professora que recebe pela primeira vez um aluno portador de autismo em sua sala de aula*

b) Estabelece relações com outras experiências e este processo coloca em ação vários tipos classificatórios (*tipos de deficiência / autismo*), culminando num projeto de ação (*manter esse aluno na sala de aula*).

c) Esse projeto é confrontado com uma unidade mais complexa (e cotidiana) de *sentido*, onde estão em jogo valores (*bom, ruim, diferente, estranho*), moral (*deve-se ajudar o próximo*), interesses (*será bom ou ruim para mim?*). resultando numa **decisão** que determinará se o projeto de ação será ou não executado.

Um aspecto fundamental que tem relevância nesta discussão por incidir nos casos das professoras aqui retratadas, é o fato de uma decisão inicial (positiva) poder ser posteriormente confrontada por outras opções que precisarão ser feitas diariamente: *“O coloco sentado perto ou longe de mim?” “Para que faça o trabalho, falo com ‘firmeza’ ou com carinho?” “Depois dessa birra, mantenho na sala ou retiro?”*. O confronto com as novas decisões pode enfraquecer a resolução tomada inicialmente. Isso ocorre, talvez, pela revelação da complexidade subjacente à primeira escolha. Esse processo ocorreria num determinado “nível de profundidade”, uma vez que não se trata de tomada de decisões puramente racionais, conforme

discutido anteriormente. Esse embate diário causaria um desgaste que as remeteria a novas decisões.

A decisão tomada expressa o produto da interlocução de todos os aspectos envolvidos no processo de geração desse “*sentido superior*” (intrinsecamente relacionado ao *sentido do agir*). Trata-se de um processo complexo uma vez que a decisão é determinada pelo *sentido* gerado na dinâmica de tomada de decisão. Em outras palavras, o *sentido* que levará a uma determinada decisão se configura durante a elaboração da mesma. Assim, utilizando ainda o exemplo acima, a decisão de executar o projeto de manter o aluno com autismo em sala está atrelada ao *sentido* “produzido” enquanto a professora decide se vai ou não executar a ação. Portanto, é possível que uma pessoa possa tomar diferentes decisões sobre um mesmo projeto de ação dependendo do *sentido* que tenha sido elaborado. Essa proposição pode contribuir para o entendimento do aparente contra-senso presente nas atitudes das professoras. A decisão será determinada pelo “produto” resultante dos confrontos que ocorreram no processo; depende, por assim dizer, dos “elementos” (classificações, projeto de ação, valores, moral) que tomaram parte naquela dinâmica específica. Torna-se possível, então, inferir que o contato diário das professoras com Davi e Mateus e os desafios resultantes desses encontros geravam novos “elementos” que elaborados desencadeavam novas decisões sobre um mesmo projeto de ação que poderia ser, por exemplo, lidar com os comportamentos estereotipados. É importante considerar também que as professoras, assim como quaisquer outras pessoas, não mudavam de decisão acerca de um assunto a cada instante. Havia, logicamente, uma certa coerência nos *sentidos* levando a um certo padrão de atitudes por parte delas.

O *sentido do agir* nem sempre se transforma efetivamente em ação, nem sempre é executado. Pode-se até dar início aos passos e não terminar o projeto. O *sentido do agir*, de acordo com Berger e Luckman (2004), estaria cheio de um *sentido* “mais básico”, “puro”, menos marcado pela censura (já internalizada) advinda do social. A expressão desse *sentido* não precisaria necessariamente chegar ao nível da consciência ou da verbalização. Poderia manifestar-se através de um pensamento fugido ou de uma “sensação”, exemplificados da seguinte maneira: *“Não quero esse garoto perto de mim. Ele fica o tempo todo cuspiendo. Dá nojo!”*

Dependendo da intensidade desse tipo de *sentido* numa situação como a descrita, o processo de tomada de decisão pode ficar comprometido antes de seu início e provavelmente resultar na não realização da ação de forma voluntária. Não foi esse o caso das duas professoras com relação à decisão de recebê-los. No decorrer das semanas, todavia, tal dinâmica pode ter ocorrido em relação a outros projetos de ação. Tal situação pode ser ilustrada através do projeto de ação assumido pelas duas professoras: **integrá-los aos demais colegas** (*“levá-lo a interagir com os outros”*- professora Débora e *“é importante a socialização dessas crianças”*- professora Ester) que, contudo não resultou em ações efetivas para que tal interação ocorresse além de, em algumas situações, atuarem contrariamente àquilo que se propuseram. O que comprometeu o processo impedindo a ação de se realizar? Provavelmente a presença de um *sentido*, entre outros, que indicava: *“Não há como integrá-lo aos outros. Ele se afasta todo tempo. Mas é claro, ele tem autismo...”*. Considero esse como sendo um aspecto de fundamental importância em se tratando da inclusão das crianças com autismo pelas repercussões práticas que traz ao andamento da mesma. Conforme salientado anteriormente, se o grupo social considera que estar incluído é igual a “fazer parte de” que é igual a interagir, então

crianças e jovens com autismo estariam aliados desse processo. Penso que incluir crianças com autismo que habitam o imaginário das pessoas como “aquelas que não querem ser incluídas” exigiria da comunidade escolar um esforço no sentido de avançar para além dos *sentidos* instalados. Seria necessário um grande empenho para interagir com aquele que “não quer interação”. Seria incluir quem supostamente não quer ser incluído.

### **7.5 - Compreendendo a inclusão escolar de crianças com autismo como uma realidade social em construção.**

Para Corcuff (2001), a idéia de construção da realidade nos remete aos produtos duráveis ou temporários das elaborações anteriores ao processo histórico e social em curso. De acordo com o autor:

1º) o mundo social se constrói a partir das pré-construções passadas [...] 2º) as formas sociais passadas são reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas, enquanto outras são inventadas, nas práticas e nas interações sociais (face a face, mas também telefônicas, epistolares, etc) da vida cotidiana dos atores; 3º) esta herança passada e este trabalho cotidiano abrem-se sobre um campo de possibilidades no futuro

(CORCUFF, 2001, p.26).

Portanto, aquilo que estamos vivenciando no tempo “agora” tem um substrato anterior, o que nos leva à historicidade daquilo que constitui a realidade como a conhecemos. Nesse sentido, os processos de inclusão dos alunos com autismo fazem parte de uma realidade social construída a partir de elaborações anteriores (exclusão e, posteriormente, classes especiais).

Conforme propõe Corcuff (2001), a objetivação da realidade se dá por meio das palavras, regras e objetos com os quais os sujeitos atuam e lidam no mundo. Por outro lado, as realidades sociais são interiorizadas à medida em que as ações do próprio sujeito e dos outros são remetidas a mundos subjetivos e interiorizados

por meio da sensibilidade, percepção, representação, etc. Há, portanto, um intercâmbio constante entre os sujeitos e realidade externa, com suas facetas subjetiva e objetiva engendrando a realidade permanentemente. Por conseguinte, a análise das interações entre as pessoas pode ser conduzida em dois níveis diferentes, mas complementares entre si por ocorrerem em dimensões que são intrinsecamente relacionadas. O primeiro é o nível macro, o contexto social/histórico que impacta a construção do *sentido* que é individualizado, uma vez que este é gerado nas relações sociais as quais são parte integrante dos contextos históricos. O segundo seria o nível micro no qual o objeto de análise seria o *sentido* de cada uma dessas pessoas que as leva a agir de um modo determinado que estabelece um determinado tipo de interação.

Talvez o entendimento da geração de *sentido* assim compreendida (individual, mas ao mesmo tempo sócio-histórica) possa contribuir na elucidação da contradição presente nas atitudes dos atores com os quais convivi no campo. As mudanças na estrutura social trazidas pela pós-modernidade, conforme discutido no início deste trabalho, têm se dado a partir do desmonte de categorias como classe, gênero e etnia, por exemplo, que garantiam aos indivíduos a idéia do lugar que ocupavam no mundo social. Considero que as discrepâncias encontradas se devem ao fato de a inclusão estar sendo engendrada em meio às contradições, que são coerentes com o momento histórico no qual vivemos. As ações, interações, vivências estão apontando, revelando e denunciando esse momento em que os homens vivem como se estivessem “perdidos”, sem saber como agir. As professoras de Davi e Mateus, bem como os outros alunos e demais membros das comunidades escolares estando imersos neste universo social agiram de acordo com os *sentidos* nele produzidos.

A possibilidade de pensarmos que a realidade social forma o *sentido* individual e, ao mesmo tempo, é engendrada por ele traz uma outra contribuição para a presente discussão. É possível deduzir que esta realidade pode ser modificada, à medida em que exista uma transformação na forma de representação da mesma (pela transformação do *sentido*). Seria possível estabelecer a seguinte relação: o *sentido* (pensado como algo dinâmico que é atualizado pelas novas experiências do indivíduo) pode ser modificado; se ocorrerem modificações no *sentido* (que conseqüentemente serão refletidas no agir), então as ações podem ser transformadas e, por conseguinte, transformar a realidade social.

Para finalizar, considero que as experiências vividas por Davi e Mateus retrataram, de um determinado ângulo, como o processo inclusivo está ocorrendo. São vivências inclusivas repletas de movimentos pró e contra. Como se, no ato mesmo de desdobramento do processo, ocorressem acelerações e desacelerações. Penso que, como todo processo de construção é constituído e atravessado por certezas e dúvidas, bloqueios e aberturas, angústias e conquistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André, M. E. D. A. *Etnografia da prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

American Psychiatric Association (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)*. 1996. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br>. Acessado em: 20/06/2006.

Assumpção Jr., F. B. *Autismo infantil: um algoritmo clínico*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1993. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>. Acessado em: 09/05/06.

Assumpção Jr., F. B. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: Camargos Jr., W. (coord.) *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. (pp. 16-19). Brasília: CORDE, 2002.

Azrin, N. M.; Besalel, V. A., & Nisotzek, I. E. Treatment of self-injury by a reinforcement plus intervention procedure. In: *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*. v. 2, (pp. 105-113), 1982.

Backman, C. W. & Secord, P. F. *Aspectos Psicossociais da Educação*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

Barthélemy, C., Fuentes, J., Van der Gaag, & Visconti, P. *Descrição do Autismo: Elaborado com o patrocínio do Conselho do Autisme-Europe*. Portugal: Associação International Autisme-Europe, 2000.

Baumel, R. C. R. de C. & Ribeiro, M. L. S. (Orgs.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. (pp. 27 a 40). São Paulo: Avercamp, 2003.

Bazot, S. P. *Trabalho com crianças autistas: a busca de um caminho*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1993. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>. Acessado em: 09/05/06.

Belfiore, P. J. & Dattillio, Frank M. The behavior of self injury: A brief review and analysis. *Behavioral Disorders*. 16(01) (pp. 23 a 31), 1990.

Berger, P. L. & Luckmann, T. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Trad. Edgar Orth. Petrópolis: Vozes, 2004.

Bicho, M. & Levy, P. *7 Congresso Internacional Autisme-Europe: Livro de Actas* (pp. 225). Lisboa: Associação International Autisme-Europe, 2003.

Bourdieu, P. *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

Brasil. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca*. 2 ed. Brasília: UNESCO, 1997.

Bueno, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, (pp. 7-25), 1999.

Camargos Jr., W. & Colaboradores. *Transtornos Invasivos Do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: CORDE, 2002.

Campos, R. C. Aspectos neurológicos do autismo infantil. In: Camargos Jr., W. (coord.) *Transtornos Invasivos Do Desenvolvimento: 3º Milênio*. (pp. 21-23). Brasília: CORDE, 2002.

Carneiro, R. C. A. *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

Carvalho, G., Vergani, N., & Brunoni, D. *Genética do autismo*. Revista Brasileira de Psiquiatria. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n4/a12v26n4.pdf>. Publicado em 2004, acessado em: 15/06/2006.

Corcuff, P. *As novas Sociologias*. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2001.

Estecio, M. R. H., Fett-Conte, A. C., & Silva, A. E. *Relevância da genética na etiologia do autismo*. Jornal Brasileiro de Psiquiatria. Disponível em: <http://www.bases.bireme.br>. Publicado em 2000, acessado em: 18/05/2006.

Erickson, F. *What Makes School Ethnography "Ethnographic"?*. Harvard. Apostila Trad. Carmen Lúcia Guimarães Mattos. Curso de Doutorado em Educação. Disciplina Etnografia e exclusão, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2004.

Facion, J. R. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Associados a Graves Problemas do Comportamento -Reflexões sobre um modelo integrativo*. Brasília: CORDE, 2002.

Fernandes, A. M. D. *Rompendo com a produção de uma doença que não dói: a experiência de alfabetização em Nova Holanda*. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde- Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1983.

Fernandes, F. D. M. *Aspectos Funcionais da Comunicação de crianças com síndrome autística*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1995. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>. Acessado em: 09/05/2006.

Flavell, J. E., Azrin, N. H., Baumeister, A. A., Carr, E. G., Dorsey, M. F, Forehand, R., Foxx, R. M, Lovaas, O. I., Rincover, A., Risley, T. R., Romanczyk, R. G., Russo, D. C., Schroeder, S. R., & Solnick, J. V. The treatment of self-injurious behavior. *Behavioral Therapy*. v. 13. (pp. 529 a 554), 1982.

Flick, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Gauderer, E. C. *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento - uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais*. Brasília: CORDE, 1993.

Geertz, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

Glat, R. *Questões Atuais em Educação Especial: A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras. v. 1, 1995.

Glat, R. & Ferreira, J. R., Oliveira, E. da S. G., & Senna, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva> . Acessado em 15/07/2006.

Glat, R. & Nogueira, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. v. 24, ano 14; (pp.22 a 27). Brasília: MEC/SEESP, 2002.

Glat, R. & Pletsch, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. *Revista Benjamim Constant*, ano 10, nº 29, (pp. 3 a 8), 2004.

Goffman, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

Groode, W. J. *A família*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DCPA, 2002.

Hobbs, N. *The future of children: Categories, labels, and their consequences*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

Kadlec, V. P. S., & Glat, R. *A criança e suas deficiências: Métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

Leão, L. L., & Aguiar, M. J. B. Aspectos genéticos dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: Camargos Jr., W. (coord.) *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. (pp. 23-25). Brasília: CORDE, 2002.

LeBlanc, J. M. *Curriculum para la Buena Conducta y Máxima Adquisición de la Habilidad* Trabalho apresentado en la Asociación Japonesa para el Retardo Mental. Tóquio, 1990.

Lira, S. M. de *Escolarização de alunos autistas: Histórias de sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Magalhães, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20a02.pdf>. Acessado em: 20/06/2006.

Mattos, C. L. G. & Castro, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: Barbosa, O. I.; Alves, N.; Barreto, R, G *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. (pp. 103-116). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Melo, S. C. de. *Autismo e Educação: a Dialética da Inclusão*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Mendes, E. G. Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Revista Integração*. Ano 14; v. 24, (pp 12-17). Brasília: MEC / SEESP, 2002.

Meyer, S. B. *Auto-agressão: estudo descritivo de relações funcionais*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

Minayo, M. C. S. *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1992.

Mittler, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Omote, S. Deficiência e não Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 1 (20), (pp. 65-73), 1994.

Organização Mundial da Saúde (OMS). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Perrenoud, P. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Perrenoud, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Trad. Cláudia Schilling. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Perrenoud, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Pierson, D. *Teoria e pesquisa em Sociologia*. 4 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

Pletsch, M. D. *O professor itinerante como suporte para a educação inclusa em escolas da Rede Municipal de educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Punch, K. F. *Introduction to Social Research – Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications, 2000.

Range B. (Org.). *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva*. Campinas: Editorial Psy II, 1998.

Robson, C. *Real World Research – A Resource for Social Scientists and Practitioner Researches*. Oxford: UK, 1998.

Rosa, J. C. L. *Pelo exercício do direito à educação: como vivem e lutam familiares de pessoas com sinais de autismo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>. Acessado em: 09/05/06.

Sacristán, J. G. *Educar e conviver na Cultura Global : as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Salle, E.; Sukiennik, P. B.; Salle, A. G.; Onófrio, R. F.; & Zunchi, A. Autismo Infantil- Sinais e sintomas infantil. In: Camargos Jr., W. (coord.) *Transtornos Invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. (pp. 30-32). Brasília: CORDE, 2002.

Santos, M. P. et al. Educação Especial: redefinir ou continuar excluindo? In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Revista Integração*. vol. 24, ano 14. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

Schwartzman, J. S. Síndrome de Asperguer. In: Gauderer, E. C. *Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento - uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais*. (pp 170 a 173). Brasília: CORDE, 1993.

Schwartzman, J. S., & Assumpção, F. B. e col. *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon, 1995.

Senna, L. A. G. A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão multidisciplinar. In: *Revista SINPRO*. Vol. 6. (pp. 9-17). Rio de Janeiro: Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, 2004.

Serra, D. C. G. *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Siches, L. R. *Tratado de Sociologia*. Trad. João Baptista Coelho Aguiar. v. 2. 1 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1968.

Simões, M. T. *A aplicabilidade da terapia ocupacional no tratamento do autismo infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html> Acessado em: 09/06/2006.

Simpson, R. L. *Autism Spectrum Disorders: Interventions and Treatments for children and youth*. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2005.

Suplino, M. H. F. O. *Análise experimental dos efeitos da aplicação do currículo funcional natural nos comportamentos auto-estimulatórios e autolesivos em crianças autistas, no ambiente de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

Suplino M. H. F. O. *Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2005.

Suplino, M. H. F. O. *I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Acessibilidade: Você também tem compromisso*. Brasília: CORDE, 2006.

Tura, M. de L. R. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Wajskop, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

## ANEXOS

ANEXO 1-	Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com as professoras....	p. 166
ANEXO 2-	Carta de Consentimento aos pais.....	p. 167
ANEXO 3-	Carta de Consentimento as escolas.....	p.168

## **ANEXO 1**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM AS PROFESSORAS**

1. Para você, o que é inclusão?
2. Qual é a maior contribuição da inclusão, para você?
3. Como é a sua relação com o aluno?
4. Como tem sido a experiência de ter uma criança com autismo na classe?
5. Qual o papel do professor no processo de inclusão?
6. Como você ensina o aluno? Há algum procedimento específico?
7. Como os colegas interagem com ele?
8. Você acha que ele está incluindo nessa classe? Por quê?
9. Como são as crianças dessa turma? Como você as caracterizaria?
10. Você considera que ele está aprendendo? Como você ensina? Como você avalia?

**ANEXO 2**  
**CARTA DE CONSENTIMENTO**

SR. RESPONSÁVEL

Estou realizando uma pesquisa aplicada sobre a inclusão escolar de crianças com autismo. Neste sentido, solicito sua permissão para que seu filho \_\_\_\_\_ participe deste estudo cujo objetivo é conhecer como se dão às vivências de tais crianças no ambiente da escola regular.

Para isso, serão conduzidas 2 observações semanais com duração aproximada de uma hora, por um período de 4 meses.

Estarei registrando o comportamento de seu filho através de videografia. Estas fitas gravadas serão utilizadas exclusivamente para fins estudo.

O seu nome e do seu filho não serão divulgados sob qualquer pretexto.

Durante este estudo, o (a) senhor (a) terá a liberdade de retirar seu filho a qualquer momento.

Se o (a) senhor (a) tiver alguma pergunta, por favor não hesite em contatar-me.

Se concorda com a participação do seu filho neste estudo, por favor complete e assine a carta de consentimento no verso desta carta.

---

Eu li e compreendi a descrição feita sobre o estudo. Compreendi também que posso retirar meu filho da pesquisa a qualquer momento, sem maiores problemas.

O nome do meu filho, assim como o meu próprio não serão divulgados sob qualquer hipótese.

Eu concordo que meu filho participe deste estudo e seja videografado.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

---

Assinatura

### **ANEXO 3**

#### **CARTA DE CONSENTIMENTO**

Sr. Diretor

Estou realizando uma pesquisa aplicada sobre a inclusão escolar de crianças com autismo. Neste sentido, solicito sua permissão para fazer observações que serão registradas através de anotações e também videografia. As fitas gravadas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudo. As imagens não serão divulgadas, identificando, assim, o participante e demais pessoas da escola. O nome da escola, bem como o do participante não será divulgada sob qualquer pretexto.

---

Maryse Suplino

Obs.: Se concorda com a realização desse estudo, por favor assine no verso dessa carta.

---

Eu li e compreendi a descrição feita sobre o estudo. Concordo que o mesmo seja conduzido em minha escola.

Rio, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Assinatura

### ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Cronograma de visita as escolas.....	p. 56
QUADRO 2 – Exemplos dos primeiro códigos encontrados.....	p. 65
QUADRO 3 – Exemplos de sub-categorias.....	p. 66
QUADRO 4 – Categoria Convivência.....	p. 67
QUADRO 5 – Categoria Esses meninos diferentes.....	p. 68
QUADRO 6 – Tentando ensinar.....	p. 69