

**A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DO SEU TRABALHO
COM CRIANÇAS PORTADORAS DE AUTISMO E
SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO COMPARATIVO**

Karla Goldberg

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Cleonice Bosa.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Porto Alegre, outubro de 2002.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Cleonice Alves Bosa, por ter acreditado em mim, mesmo não tendo a devida experiência nessa área; por seu auxílio, disponibilidade, paciência e orientação; tudo isso recheado com muita afetividade e carinho. Essa profissional tornou-se em mim um modelo de ética, postura, cientificidade, sem perder o termômetro com a realidade e com o ser “gente”.

Aos Professores Dr. César Augusto Piccinini, Cláudio Baptista e Sílvia Helena pelas importantes contribuições.

Às minhas colegas de Mestrado, pelo companheirismo e aprendizado.

Aos professores do Pós-graduação que me proporcionaram um novo olhar da Psicologia.

À Michele Toniazco Costi e Francieli Signor de Lara, graduandas do curso de Psicologia da URI (Campus de Erechim) pelo importante auxílio na coleta dos dados desse estudo.

À Gabrielle Trombini, pelo auxílio e disponibilidade nos momentos de apuro.

Ao meu amigo Rodrigo Taschetto pelo despojamento e pelas horas de estrada semanalmente a fim de encurtar a minha peregrinação.

À secretária do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS- Margareth Bianchessi, pela atenção, profissionalismo e carinho dispensados.

Às APAES de Erechim e Getúlio Vargas, através de suas direções, alunos e principalmente professores, que possibilitaram esse trabalho.

À URI- Campus Erechim- através de Direção Acadêmica que viabilizou horas de dedicação para a realização desse estudo, bem como acreditou na operacionalização do mesmo.

À minha família de origem, que não poupou esforços para amenizar as dificuldades encontradas; obrigada pelo apoio e pela confiança que em mim depositaram.

Ao meu namorado, noivo e hoje marido, que não foi apenas um companheiro incondicional, como também um co-participante desse estudo. Um agradecimento especial pelo respeito e pela importância que deu para esse momento da minha vida.

À minha “filhota” PIETRA que, mesmo dentro de mim, compartilha desse momento tão importante.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente propiciaram a realização desse estudo.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Cleonice Alves Bosa, por ter acreditado em mim, mesmo não tendo a devida experiência nessa área; por seu auxílio, disponibilidade, paciência e orientação; tudo isso recheado com muita afetividade e carinho. Essa profissional tornou-se em mim um modelo de ética, postura, cientificidade, sem perder o termômetro com a realidade e com o ser “gente”.

Aos Professores Dr. César Augusto Piccinini, Cláudio Baptista e Sílvia Helena pelas importantes contribuições.

Às minhas colegas de Mestrado, pelo companheirismo e aprendizado.

Aos professores do Pós-graduação que me proporcionaram um novo olhar da Psicologia.

À Michele Toniazco Costi e Francieli Signor de Lara, graduandas do curso de Psicologia da URI (Campus de Erechim) pelo importante auxílio na coleta dos dados desse estudo.

À Gabrielle Trombini, pelo auxílio e disponibilidade nos momentos de apuro.

Ao meu amigo Rodrigo Taschetto pelo despojamento e pelas horas de estrada semanalmente a fim de encurtar a minha peregrinação.

À secretária do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS- Margareth Bianchessi, pela atenção, profissionalismo e carinho dispensados.

Às APAES de Erechim e Getúlio Vargas, através de suas direções, alunos e principalmente professores, que possibilitaram esse trabalho.

À URI- Campus Erechim- através de Direção Acadêmica que viabilizou horas de dedicação para a realização desse estudo, bem como acreditou na operacionalização do mesmo.

À minha família de origem, que não poupou esforços para amenizar as dificuldades encontradas; obrigada pelo apoio e pela confiança que em mim depositaram.

Ao meu namorado, noivo e hoje marido, que não foi apenas um companheiro incondicional, como também um co-participante desse estudo. Um agradecimento especial pelo respeito e pela importância que deu para esse momento da minha vida.

À minha “filhota” PIETRA que, mesmo dentro de mim, compartilha desse momento tão importante.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente propiciaram a realização desse estudo.

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the teacher's perception about working both with individuals with autism and with Down's syndrome. A semi-structured interview was performed with 10 teachers, in two special schools, in the interior of the state of Rio Grande do Sul. Each one of these interviews was compound of a range of questions, dealing with topics such as teacher's identification, etiologic notions about the syndrome, intellectual development and clinical characteristics of the children, ways of educational intervention and finally the difficulties and feelings of the teachers concerning their work in this area and also their educational strategies. The analysis of the obtained material revealed that there are similarities and differences in the way in which the teachers perceive their students with the Down's syndrome or Autism. One fundamental aspect which was identified related to the circumstances that led the teacher to work with these children, which were not always founded on choice. One of the concerns, which mostly differentiated the teacher's discourse, was in relation to pleasure when working with these children. This appears more clearly regarding the students with Down's syndrome, indicating a feeling of well-being and satisfaction of the teacher, due to the social reciprocity and communication in the relationship with the children. On the other hand, stereotyped ideas; worries with behaviors that are not specific to the anxiety and lack of self-confidence were aspects which characterized the teacher's perception about autism. This picture might have influenced their management strategies. For example, in order to alleviate their conflicts and anxieties the teachers used strategies to maintain the students systematically busy to attempt to "control" the autism. However, the practice of "sheltering" by means of flexible work and encouragement of the autonomy based on the exercise of choice were also identified in some of the teachers. Another aspect that deserves attention is in the relation to the beliefs about the etiology of autism, specifically those concerning the mother-child bond. A simplistic view of this issue was identified, which was understood as a direct relationship of "cause and effect" rather as a reciprocal process, where each element of the dyad contributes to its quality. Finally, the results of this paper point to a complexity but not impossibility of the educational process of the so-called "special" student. However, attention should be paid to the need of founding the educational practice on knowledge, thus avoiding the emergency of distorted ideas and subsequently practices incoherent with the individual's development.

Keywords: Teacher's perception; Autism; Dow's syndrome.

I INTRODUÇÃO

O tema “Autismo” tem sido polêmico desde que foi descrito pela primeira vez por Léo Kanner em 1943. Frequentes reconceitualizações têm resultado em vastos modelos de Autismo, estendendo-se desde teorias psicogênicas - postulando um transtorno emocional explicado por psicopatologia familiar - até os modelos neuropsicológicos, como por exemplo o distúrbio no lobo frontal - focalizando o componente biológico (Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999).

No que se refere às questões educacionais evidenciam-se, nas últimas duas décadas, preocupações quanto à função do professor na promoção do desenvolvimento de habilidades nas crianças com Autismo (Helps & cols., 1999). Contudo, esse processo parece partir de um ponto crucial: a percepção do professor sobre Autismo.

Segundo Beck (1985, citado em Beck & Alford, 2000) percepção refere-se ao significado que uma pessoa atribui a um evento, o qual determina como a pessoa se sentirá e se comportará em relação ao mesmo. Nesse sentido, Mavropoulou e Padelidu (2000) referem que, no caso de professores de alunos autistas, o que se percebe é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver. Para as autoras, a carência de informação sobre os fatores afetivos, neuropsicológicos e biológicos implicados na questão do Autismo dificulta a compreensão do quadro e conduz a idéias distorcidas como, por exemplo, a visão de que crianças autistas não podem aprender ou demonstrar afeto.

Complementando essa idéia, Helps e colaboradores (1999) afirmam que é fundamental para o professor entender o perfil individual do comportamento de cada criança e adotar expectativas realistas sobre seu desenvolvimento. Tal posição permite a implementação de um plano de educação mais efetivo. Nesse sentido, percebe-se que uma visão distorcida do Autismo, calcada em crenças pré-concebidas, influencia as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, o que por sua vez, afeta a provável eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

A questão da relação entre a percepção de um indivíduo sobre uma determinada patologia e as conseqüentes estratégias de ação, tem sido investigada em vários estudos, porém, predominantemente, na área da saúde. Entre estes, cita-se o de Leventhal (1980), o qual propôs uma teoria sobre saúde que tenta explicar os mecanismos envolvidos no processo

de percepção da doença e resposta a queixas, nos pacientes. De acordo com esse autor, “um indivíduo constrói uma representação do episódio de doença ou problema e, então, cria uma estratégia para lidar com o mesmo” (p. 166). Segue afirmando que tal representação reflete o modo como se regulam as relações do indivíduo com o meio.

O modelo cognitivo de percepção sobre a saúde (e sua contrapartida – a doença) pode ser estendido para a área educacional. Supõe-se, com base no que foi discutido anteriormente, que a percepção sobre uma determinada “patologia” pode ter implicações para a forma como o professor sente-se e age em relação a seus alunos. Partindo dessa premissa, o objetivo do presente estudo é investigar a percepção dos professores sobre Autismo e Síndrome de Down, seus sentimentos e estratégias de ação em relação ao seu trabalho.

Para melhor compreensão da temática do estudo, primeiramente serão abordados os tópicos referentes à história do Autismo, envolvendo questões tais como a definição e a evolução do conceito e diagnóstico. Em seguida, será apresentada uma breve revisão das diferentes abordagens explicativas desse transtorno. Finalmente, serão revisados estudos na área de percepção dos professores sobre Autismo.

1.1 Evolução no Conceito de Autismo

Na literatura psiquiátrica, desde o início do século XVIII, são encontradas descrições de casos isolados do que hoje se reconhece como Autismo. Entretanto, foi somente na última metade do século XIX que um médico, Henry Maudsley, sugeriu que crianças com um comportamento “muito estranho” poderiam ser classificadas como sofrendo de algum tipo de psicose infantil (Wing, 1997). Inicialmente, essa idéia foi um choque para a sociedade da época, pois “arruinava” a imagem romântica da infância. No entanto vários pesquisadores começaram a descrever e a agrupar crianças e adolescentes com algum tipo de comportamento “bizarro”.

O primeiro trabalho científico publicado e reconhecido internacionalmente, descrevendo um conjunto de sintomas sob o nome de “distúrbio autístico do contato afetivo”, foi realizado por Kanner (1943). Esse autor descreveu os casos de crianças que apresentavam como características em comum, a incapacidade para desenvolver relações interpessoais, extremo isolamento, atraso no desenvolvimento da linguagem e uso não comunicativo da mesma, repetições de simples padrões de atividade de brinquedo e presença de habilidades

isoladas. Kanner reconheceu também que existiam diferenças individuais nos casos descritos, porém dois traços foram sistematicamente encontrados: isolamento e insistência obsessiva na repetição.

A conceituação sobre o Autismo evoluiu muito desde a descrição de Kanner em 1943. Entretanto, questões referentes à etiologia e tratamento, presentes desde os anos 50, ainda dividem a comunidade científica.

Na perspectiva organicista, existe uma maior preocupação com estudos sistemáticos, com especial atenção aos componentes neurológicos e da linguagem implicados no Autismo. Desde Rutter (1979), o Autismo tem sido definido como uma Síndrome comportamental oriunda de um quadro orgânico. Em consequência disso, iniciou-se uma mudança na abordagem do Autismo, até então classificado como um tipo de psicose infantil. Esse autor afirma que as crianças com Autismo têm um déficit cognitivo específico que afeta a linguagem e processos centrais de codificação, com implicações para o comportamento social (Rutter, 1997).

Estendendo essa noção, Wing (1988) introduziu o conceito de “espectro autista”, concebendo o Autismo como um complexo sintomatológico, ocorrendo num *continuum*, dependendo do comprometimento cognitivo. A autora propôs a existência de uma “tríade de transtornos da interação social”, associada ou não a outros transtornos. Assinalou, também, que as descrições referem-se a pontos selecionados dentro de um *continuum* e que, na prática, são encontradas todas as formas intermediárias possíveis. Essa perspectiva reforça a tendência em abordar o Autismo não mais como uma entidade única, mas sim como um **grupo** de condições. Da mesma forma, Gillbert (1990) define Autismo como uma Síndrome comportamental com etiologias diferentes, na qual o processo de desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido.

Wing (1997) apresentou uma descrição detalhada dos comprometimentos nas principais áreas do desenvolvimento – a tríade de transtornos da interação social - as quais podem ser sumarizadas da seguinte forma: a) transtornos no reconhecimento social; b) na comunicação social; e c) na imaginação e compreensão social.

Os transtornos no reconhecimento social referem-se aos comprometimentos na habilidade de reconhecer os outros seres humanos como tendo características mais interessantes e, potencialmente, mais gratificantes do que o ambiente físico em geral. A forma de apresentação varia desde o mais grave isolamento, com tentativas de evitar e ignorar o contato físico ou social com outros, até formas mais brandas em que as pessoas procuram

ativamente o contato social, porém de forma unilateral e inadequada. Já as alterações na comunicação social dizem respeito a dificuldades de emissão e de compreensão de sinais sociais não-verbais, pré-verbais e verbais, à diminuição do prazer de conversar e, num nível mais complexo, à diminuição do desejo de falar sobre sentimentos e de trocar experiências.

Quanto às deficiências na habilidade da imaginação e compreensão social, segundo a autora, estas estariam relacionadas à inabilidade de identificar o sentido e objetivo dos comportamentos dos outros. Conseqüentemente, a imitação dos comportamentos sociais, quando ocorre, tende a ser mecânica e extremamente associada ao contexto no qual ocorre. Tal comprometimento interferiria também na capacidade de engajar-se na brincadeira de faz-de-conta, pois esta implica o ato de imaginar-se em lugares e papéis diferentes, de vivenciar pensamentos e sentimentos existentes, apenas em um plano imaginário. Devido a essas dificuldades, a brincadeira de faz-de-conta da criança com Autismo assume padrões esteriotipados e repetitivos.

Ainda, segundo a autora, de modo geral, a tríade de transtornos de interação social está associada a padrões repetitivos de atividade, sendo essencial esta recorrência para o diagnóstico de um distúrbio no *continuum* do Autismo. Refere-se a padrões incomuns de atividades escolhidas, repetidamente, pela própria criança. As manifestações variam muito, mas as alternativas são limitadas, com tendências marcantes para atividades estereotipadas. No entanto, cabe salientar que a ocorrência de comportamentos repetitivos isoladamente, não é suficiente para o diagnóstico de Autismo. Por exemplo, crianças com deficiência sensorial podem apresentar esteriotipia e comportamento ritualizado, sem contudo, apresentar comprometimentos nas demais áreas da tríade (Wing, 1997).

De forma similar, Rutter (1997) define o Autismo como uma síndrome, envolvendo uma série de características especiais, tanto no desenvolvimento social como na linguagem, que pode ou não corresponder ao nível de inteligência da criança. O autor considera que seriam quatro os traços principais presentes na maioria das crianças autistas: 1) falta de interesse social; 2) incapacidade de elaboração de uma linguagem responsiva, padrões peculiares de emissão, ou, até mesmo, ausência de palavras; 3) presença de comportamento motor bizarro, com padrões de brinquedo ritualísticos bastante limitados e comportamento compulsivo complexo; 4) início precoce, anterior à idade de 30 meses. O autor ressalta que é comum existirem muitos outros traços específicos que, no entanto, não aparecem em todos os casos, chamando a atenção, portanto, para as diferenças individuais.

Os manuais de classificação de distúrbios mentais DSM-III-R (APA, 1989) e da CID-9 (OMS, 1979) refletem essa nova tendência, ao incluírem o Autismo como um quadro de distúrbio no **processo de desenvolvimento**, com início anterior aos 3 anos de idade. Além disso, começou a ser dada prevalência aos déficits cognitivos, em relação ao déficit social, considerando-os como primários, ainda que se destaquem os comprometimentos de linguagem e do comportamento social (Araújo, 1995). Todavia essa primazia de aspectos cognitivos sobre os afetivos tem sido fortemente criticada (Bosa, 1998).

Ainda sobre a questão do conceito de Autismo, Gauderer (1997) apresenta a definição resumida do Autismo, sugerida, em 1979, pela *National Society for Autistic Children*. Trata-se de um quadro que tende a ser incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 5 entre 10.000 nascidos e é quatro vezes mais comum nos meninos do que nas meninas. É uma enfermidade encontrada em todo o mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social.

A partir desta visão, o Autismo será enquadrado no grupo dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento (CID-10- OMS, 1998 e DSM IV-TR- APA, 2001) considerando-se como seu ponto básico uma constelação deficitária a nível cognitivo, lingüístico e motivacional. Os critérios de classificação e as síndromes que compõem essa categoria encontram-se nos Anexos (A e B).

A partir dessas definições e dos aspectos abordados acima, pode-se concluir que os critérios diagnósticos e, conseqüentemente, as intervenções, variam de acordo com a abordagem teórica assumida pelos próprios profissionais, cujas diferenças serão discutidas a seguir.

1.2 Abordagens Teóricas Sobre Autismo

1.2.1 Psicanálise

Melanie Klein foi a pioneira no reconhecimento e tratamento da psicose em crianças. Apesar de essa autora não distinguir os quadros autistas da esquizofrenia infantil, reconheceu a presença, nas crianças com Autismo, de características qualitativamente diferentes das de outras crianças consideradas psicóticas (Klein, 1965). Para a autora, o Autismo era explicado em termos de inibição do desenvolvimento, cuja angústia decorria do intenso conflito entre instinto de vida e de morte. Supunha, tal como Kanner (1943), que tal inibição seria de origem constitucional a qual, em combinação com as defesas primitivas e excessivas do ego, resultaria

no quadro do Autismo. O bloqueio da relação com a realidade e do desenvolvimento da fantasia, que culminaria com um déficit na capacidade de simbolizar, seria, então, central à síndrome.

Nos Estados Unidos, segundo Mazet e Lebovici (1991), foi Margareth Mahler quem estudou primariamente as psicoses infantis, fazendo delas um modelo para o estudo do desenvolvimento da criança. Mahler (1968) desenvolveu suas idéias sobre o Autismo infantil a partir de sua teoria evolutiva, explicando o Autismo como sendo um subgrupo das psicoses infantis e uma regressão ou fixação a uma fase inicial do desenvolvimento de não diferenciação perceptiva, na qual os sintomas que mais se destacam são as dificuldades em integrar sensações vindas do mundo externo e interno, e em perceber a mãe na qualidade de representante do mundo exterior. Para ela, o Autismo seria uma reação traumática à experiência de separação materna, que envolveria o predomínio de sensações desorganizadas, levando a um colapso depressivo. O Autismo foi ainda compreendido como sendo, por exemplo: a) uma reação autônoma da criança à 'rejeição materna' cuja raiva leva à interpretação do mundo à imagem da sua cólera e à reação de desesperança (Bettelheim, 1987); b) uma cisão do ego precoce, ocasionando uma desorganização dos processos adaptativos e integrativos como falha na superação da posição paranóide (Mahler, 1968); c) um sintoma dos pais em que a mãe é vista como um vazio de manifestações espontâneas de sentimentos (Kaufman, Frank, Friend, Heims & Weiss, 1962); d) uma forma de ausência completa de fronteira psíquica decorrente de uma falta de diferenciação entre o animado e o inanimado (Mazet & Lebovici, 1991). O conceito de 'desmantelamento do ego' de (Meltzer, Bremer, Hoxter, Weddell & Wittenberg, 1975) ilustra este processo no qual a atenção da criança à função total de um objeto é suspensa, sendo concentrada em partes do objeto que são mais atrativas para ela em dado momento. Esse desmantelo, no qual o processo de senso de integridade e continuidade é interrompido, leva ao predomínio de emoções primitivas e muitas vezes dolorosas. O Autismo seria, então, uma defesa contra o desmantelamento do ego. Estes autores chamam a atenção para a necessidade de se mobilizar a atenção nestas crianças de modo a possibilitar uma relação coerente com os objetos e com o seu próprio *self*.

Maratos (1996), ao analisar a contribuição das teorias psicanalíticas, refere que a preocupação da maioria dos psicanalistas tem sido mais a de descrever o funcionamento mental, os estados afetivos e o modo como as crianças se relacionam com as pessoas do que com as questões etiológicas. A autora mostra-se bastante crítica com relação à noção de o transtorno ser decorrente de problemas na qualidade da maternagem.

1.2.2 Teorias afetivas

A teoria afetiva retoma as noções de Kanner e sugere que o Autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, qual seja, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar (Hobson, 1993). Os déficits no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de acordo com o contexto social seriam, então, conseqüências da disfunção afetiva básica, a qual impediria a criança de viver a experiência social intersubjetiva. Tal experiência está associada à capacidade inata de perceber e responder à linguagem corporal (Ex.: expressão facial, vocal e gestual) e de inferir emoções a partir dessa linguagem. Trevarthen (1979) denominou esse processo de ‘intersubjetividade primária’, isto é, a capacidade inata do ser humano para estabelecer relações afetivas recíprocas, habilidade essa que o capacita a distinguir pessoas de ‘coisas’ e de compreender os estados mentais do *self* e dos outros.

Mundy e Sigman (1989), partindo do enfoque da teoria afetiva, chamam a atenção tanto para o sistema afetivo quanto para o cognitivo no desenvolvimento social infantil. Para os autores, o comportamento de ‘atenção compartilhada’ (isto é, a capacidade de dividir a experiência com objetos/eventos com o parceiro) ilustra o processo integrado desses sistemas. O desenvolvimento da cognição social ocorre a partir de ‘esquemas de ação social’, os quais emergem no contexto de interações face-a-face. Esses esquemas consistem em relacionar a representação do afeto experienciado pelo próprio *self* com o de outras pessoas. A experiência interna de outros e a concomitante expressão afetiva apresentada por eles seriam contrastados com a própria experiência da criança.

Mundy, Sigman e Kasari (1993) sugeriram que, desde muito cedo na sua vida, as crianças com Autismo demonstram respostas afetivas atípicas diante de estimulação social; mais especificamente, distúrbios na auto-regulação de estímulos (Dawson & Lewy, 1989) – uma posição anteriormente discutida por C. Hutt e S. J. Hutt (1968) e mais tarde expandida por Ornitz e Ritvo (1976) - e pela ruptura do desenvolvimento cognitivo de habilidades representacionais.

1.2.3 Teorias cognitivas e neuropsicológicas

A capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições é o foco da teoria da mente (Premack & Woodruff,

1978). Para alguns teóricos do desenvolvimento (Ex.: Harris, 1994; Wellman, 1990) essa capacidade constituir-se-ia no desenvolvimento de um sistema de inferências incorporado a um conjunto de princípios relacionados a um tipo de senso comum acerca de processos explicativos do comportamento humano. O impulso inicial para essa habilidade seria inato, porém o processo em si seria aprendido através da interação com cuidadores e com outras pessoas, durante o qual a criança vai incorporando informações da psicologia popular disponível na sua cultura.

No caso do Autismo, a capacidade de meta-representação estaria alterada, interferindo nos padrões de interação social. Assume-se, assim, que existiria um déficit cognitivo central e que a capacidade de meta-representação seria condição tanto para os padrões simbólicos como para os pragmáticos.

Os estudos atuais a respeito do déficit cognitivo em Autismo inspiram-se no trabalho pioneiro de Hermelin e O'connor (1970), que foram os primeiros a testarem, cientificamente, como as crianças autistas processavam a informação sensorial na resolução de testes de habilidades de memória e motoras. As autoras concluíram que essas crianças mostraram déficits cognitivos específicos, tais como: problemas na percepção de ordem e significado, os quais não poderiam ser explicados por deficiência mental; e tendência a armazenar a informação visual, utilizando um código visual, enquanto as crianças com desenvolvimento normal usavam códigos verbais e/ou auditivos.

Além disso, segundo Ozonoff, Pennington e Rogers (1991), no sistema cognitivo existiria uma função orientada para a resolução de problemas e integração de informações provenientes de diferentes fontes. Esta função teria um caráter executivo e é definida como a habilidade para manter um conjunto de estratégias de resolução de problemas orientados para objetivos futuros. De acordo com Kelly, Borrill e Maddell (1996), nesta função estariam incluídos comportamentos que envolvem flexibilidade de raciocínio, relações entre conceitos, integração de detalhes isolados em um todo coerente, gerenciamento de múltiplas fontes de informação e o uso do conhecimento adquirido. Ou seja, comportamentos de planejar, controlar e organizar ações o que acarretaria dificuldades no relacionamento interpessoal.

Alguns estudos recentes têm indicado déficits na função executiva dos indivíduos autistas (Ozonoff & cols., 1991). Os comportamentos destes parecem frequentemente rígidos e inflexíveis: muitos autistas ficam angustiados diante de qualquer mudança trivial no ambiente e insistem em seguir suas rotinas nos mais precisos detalhes. Eles são frequentemente perseverativos, focados em um único interesse e repetidamente apresentam comportamentos

estereotipados. Apresentam dificuldades de orientação em relação ao futuro, antecipação de conseqüências de uma série de comportamentos, auto-reflexão, e auto-monitoramento. Mostram-se impulsivos, com problemas na habilidade de postergar ou inibir respostas (Ozonoff & cols., 1991). Bosa (1998) indica que existem indícios de que um déficit primário na função executiva não é restrito ao Autismo. Pacientes com transtorno de atenção ou hiperatividade também apresentam problemas nessa área.

Frith (1989) apresentou pela primeira vez a teoria da coerência central. A construção deste modelo teve como base duas principais fontes: 1) conjunto de déficits que o autista apresenta que não são explicáveis pela hipótese da teoria da mente, principalmente no que se refere à insistência na mesmice (*sameness*) e estereotipias motoras; e 2) um corpo de pesquisas centrado ao redor da falha apresentada pelo autista em extrair e utilizar sentidos ou significados gerais. Mais especificamente, a teoria propõe que, no Autismo, existiria uma falha na operação da coerência central, a qual compele os seres humanos a dar prioridade à compreensão dos significados (Happé, 1997). Ou seja, o indivíduo autista apresentaria uma falha em processar informações que dão sentido ou significado ao **contexto**. O interessante dessa teoria é que ela busca explicar não somente os déficits, mas também as habilidades as quais podem estar não somente preservadas, mas inclusive mostrarem-se superiores em indivíduos com Autismo, estas últimas recebendo menor atenção na literatura.

Entretanto, a teoria da coerência central é muito recente e são necessários ainda outros estudos para que esse modelo explique a complexidade dos déficits apresentados pelo indivíduo autista. Bosa (1998) indica que ainda não é claro como a teoria da coerência central explicaria os déficits sociais apresentados pelos autistas. A ligação ainda é tênue, mas há uma hipótese de que um problema na coerência central poderia afetar a capacidade do indivíduo de aplicar apropriadamente a teoria da mente em seu cotidiano. Assim, os déficits pragmáticos e sociais estariam atrelados a uma incapacidade anterior, localizada na integração de diferentes informações oriundas de fontes distintas (Happé, 1997).

A revisão apresentada sugere avanços e limitações em relação a um dos mais intrigantes e desafiadores transtornos do desenvolvimento, que é o Autismo. Essa revisão não tem a pretensão de ser exaustiva, conclusiva ou revelar axiomas isolados sobre o Autismo. Acredita-se que a familiarização dos profissionais e estudiosos acerca das discussões contemporâneas nessa área possa favorecer novas formas de pensar e "intervir" em relação a essa condição. Muitos estudos são realizados com o objetivo de auxiliar a elucidar as questões que permanecem obscuras. Entretanto, observa-se que em grande parte dos estudos o foco é o

comportamento da criança, a adaptação psicossocial dos pais (Ex.: Geffken, Morgan & Rodrigue, 1992) e mais recentemente, questões educacionais em geral (Jordan & Powell, 1995). Contudo, o papel do professor nas questões educacionais sobre Autismo tem sido raramente investigado. O que o professor pensa acerca do Autismo? Quais as dificuldades que enfrentam com seus alunos? Como se sentem diante dessa experiência? Essas foram algumas questões que poucos estudos buscaram responder, conforme será visto a seguir.

1.3 Conceito de Síndrome de Down

A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental (DM), compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas. Langdon Down apresentou cuidadosa descrição clínica da síndrome, entretanto erroneamente estabeleceu associações com caracteres étnicos, seguindo a tendência da época. Chamou a condição inadequadamente de idiotia mongolóide. No seu trabalho ele relata:

...o seu aspecto é tão marcante que é difícil acreditar que são filhos dos mesmos pais...O cabelo não é preto, como em um Mongol típico, mas de cor castanha, liso e escasso. A face é achatada e larga. Os olhos posicionados em linha oblíqua, com cantos internos afastados. A fenda pálpebra é muito curta. Os lábios são grossos, com fissuras transversais. A língua é grande e larga. O nariz, pequeno. A pele, ligeiramente amarelada e com elasticidade deficiente. É difícil acreditar que se trate de um europeu, mas pela frequência com que estas características são observadas, não há dúvida de que estes aspectos étnicos resultam de degeneração. O tipo de idiota Mongólica ocorre em mais de 10% dos casos que tenho observado. São sempre idiotas congênicos e nunca resultam de acidentes após a vida uterina. Eles são na maioria, exemplos de degeneração originada de tuberculose nos pais. p. 259)

A síndrome de Down é decorrente de uma alteração genética ocorrida ou imediatamente após a concepção. A alteração genética se caracteriza pela presença a mais do autossomo 21, ou seja, ao invés do indivíduo apresentar dois cromossomos 21, possui três. A esta alteração denomina-se trissomia simples.

No entanto pode-se encontrar outras alterações genéticas, que causam síndrome de Down. Estas são decorrentes de translocação, pela qual o autossomo 21, a mais, está fundido a outro autossomo. O erro genético também pode ocorrer pela proporção variável de células trissômicas presente ao lado células citogeneticamente normais. Estes dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes, que a trissomia simples.

Estas alterações genéticas decorrem de “defeito” em um dos gametas, que formarão o indivíduo. Os gametas deveriam conter um cromossomo apenas e assim a união do gameta materno com o gameta paterno geraria um gameta filho com dois cromossomos, como toda a espécie humana. Porém durante a formação do gameta pode haver alterações e através da não-disjunção cromossômica, que é realizada durante o processo de reprodução, podem ser formados gametas com cromossomos duplos, que ao se unirem a outro cromossomo pela fecundação, resultam em uma alteração cromossômica.

Estas alterações genéticas alteram todo o desenvolvimento e maturação do organismo e inclusive alteraram a cognição do indivíduo portador da síndrome.

Koremborg e colaboradores (1994) consideram o retardo mental característica patognomônica na síndrome de Down, concordando com Benda (1960) quando argumenta que essa denominação define uma forma específica de deficiência mental associada a certas características físicas. Registros na literatura e a experiência dos autores mostram, entretanto, casos de portadores da trissomia 21 com desenvolvimento intelectual limítrofe ou mesmo normal.

Segundo Schwartzman (1999), a síndrome de Down é marcada por muitas alterações associadas, que são observados em muitos casos. As principais alterações orgânicas, que acompanham a síndrome são: cardiopatias, prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido do fêmur e úmero, bexiga pequena e hiperecongenita, ventriculomegalia cerebral, hidronefrose e dismorfismo da face e ombros.

Outras alterações como braquicefalia, fissuras palpebrais, hipoplasia da região mediana da face, diâmetro franco-occipital reduzido, pescoço curto, língua protusa e hipotônica e distância aumentada entre o primeiro, o segundo dedo dos pés, crânio achatado, mais largo e comprido; narinas normalmente arrebitadas por falta de desenvolvimentos dos ossos nasais; quinto dedo da mão muito curto, curvado para dentro e formado com apenas uma articulação; mãos curtas; ouvido simplificado; lóbulo auricular aderente e coração anormal.

Em relação à etiologia da síndrome de Down, esta não foi esclarecida, no entanto, alguns fatores são considerados de riscos devido a grande incidência em que gestações na presença destes vem apresentando alterações genéticas. Os fatores de riscos podem ser classificados como endógenos e exógenos.

Um dos fatores de risco são muito importantes, pois permite prevenir a ocorrência das alterações genéticas ou ainda minimizar os fatores de risco.

1.4 Estudos acerca da Percepção do Professor sobre Autismo

1.4.1 O conceito de percepção e sua relação com a emoção e estratégias de ação

Percepção subjetiva tem sido definida por Beck (1979, citado em Beck & Alford, 2000) como: “Processos ativos que envolvem dados introspectivos” (p. 8). Ou seja, o significado que uma pessoa atribui a uma situação, ou a forma como um evento é estruturado ou construído por esta pessoa. Segundo ele, é a percepção que determina como a pessoa se sentirá e se comportará:

A avaliação das exigências específicas em uma situação precede e aciona uma estratégia adaptativa (ou desadaptativa). A maneira como é avaliada uma situação depende, pelo menos em parte, das crenças relevantes subjacentes, as quais estão integradas em estruturas mais ou menos estáveis, denominadas “esquemas”, que selecionam e sintetizam informações. A seqüência psicológica progride, pois, da avaliação para a estimulação afetiva e motivacional, e finalmente, para a seleção e implementação de estratégia relevante. (Beck & Freeman, 1993, p. 8)

Nesse processo, as crenças tornam-se um fator consistente na base do conhecimento da pessoa, o qual inclui crenças generalizadas (emergem em contextos diferentes) ou específicas (são eliciadas por um determinado contexto), sobre a natureza do mundo, e o lugar das pessoas nele. Isto também inclui atitudes, expectativas e teorias intuitivas sobre a natureza (Epstein, 1983; Lazarus & Smith, 1988; Lewis & Michalson, 1983; Ross, 1977).

Ampliando essa noção, Wallander, Varni, Babani, Banis e Wilcox (1989), em seu modelo conceitual, chama a atenção para a função de crenças na mediação de comportamentos relacionados com a saúde e conseqüente adaptação do indivíduo. O modelo de crenças em saúde salienta o fato de que as pessoas não são receptores passivos no processo de ajustamento à doença. Ao contrário, os efeitos na saúde são influenciados pelas suas próprias percepções. Para o autor, o ajustamento pode ser dificultado se a informação for insuficiente. De forma similar, Leventhal (1980) propôs uma teoria que tenta explicar os mecanismos de processamento de informação envolvidos no processo de percepção da doença e a resposta que o paciente desenvolve em relação a suas queixas. Concomitante a esse modelo, está a noção de que pacientes desenvolvem teorias, como a natureza de suas doenças, e adquirem representações acerca da sintomatologia e do tratamento. De acordo com esse autor, “um indivíduo constrói uma representação do episódio de doença ou problema e, então, cria uma estratégia” (p. 166). Esta representação de doença reflete a operação de um mecanismo

implícito de processamento de informação designado para regular as relações do indivíduo com o meio.

Autores como Frijda (1986), Scherer (1984), Ellsworth e Smith (1988), Roseman (1984) e Weiner (1985) têm desenvolvido propostas recentes, tentando identificar cognições específicas associadas às emoções. A reação emocional de um indivíduo a uma determinada situação depende do significado ou “avaliação” que essa situação tem para esse indivíduo e para o seu meio. Através da especificação das avaliações, as quais podem ser primárias ou secundárias, há uma produção de emoções que motiva o organismo a enfrentar as suas demandas.

Para esses autores, é através da “avaliação primária” que se avalia se e como uma determinada situação é relevante para o bem-estar da pessoa, em termos de sua relevância motivacional, metas pessoais e interesses. Já, a “avaliação secundária”, refere-se aos recursos e opções da pessoa em relação à situação. Os componentes da avaliação secundária são a responsabilidade, o modelo potencial focalizado no problema ou na emoção e a expectativa futura.

Responsabilidade pessoal proporciona direção e foco para a “resposta emocional”. O modelo potencial focalizado no problema reflete a avaliação de uma habilidade para agir diretamente sobre a situação a fim de administrar as suas demandas e atualizar os compromissos pessoais ali contidos.

Folkman e Lazarus (1985), ao contrário de Beck, enfatizaram o modelo potencial, focalizado na emoção; para eles, a emoção é uma construção multidimensional que revela uma riqueza de informação sobre a situação adaptacional e a personalidade do indivíduo, sendo o pensamento um processo dinâmico (Folkman & Lazarus, 1988; Lazarus & Smith, 1989). A teoria da avaliação indica como, num dado momento, uma avaliação específica produzirá um estado emocional particular. Esses pesquisadores ressaltam a importância do conhecimento destas relações estruturais como um passo crucial para a compreensão do processo da emoção em termos relacionais-cognitivos.

Nesse sentido, a cultura exerce uma influência significativa nas crenças individuais e motivações sobre o curso do desenvolvimento do indivíduo por proporcionar significados culturais sobre o que é “socialmente importante”, que circunstâncias implicam bem-estar pessoal e, conseqüentemente, que emoções são “adequadas” em relação a estas circunstâncias (Ryff, 1987; Shweder & LeVine, 1984). Portanto, a cultura constitui um corpo de definições e premissas, sobre a natureza do universo e o lugar do homem. Esses autores, de forma similar a

Beck e Freeman (1993), postulam que as crenças são especialmente influentes no que se refere à eficácia das estratégias de ação.

Em suma, apesar dos diferentes modelos empregarem conceitos variados (crenças, percepções, avaliação) para se referirem ao processo de atribuição de significados do indivíduo em relação ao seu meio, a noção de que tal sistema influencia e é influenciado pelas emoções, com implicações para a ação no meio, parece ser consensual. Apesar dos modelos aqui descritos serem aplicados à área da saúde, pensa-se que o mesmo possa ser estendido à área da educação. Dessa forma, pressupõem-se que os professores constroem uma “teoria pessoal sobre psicopatologias”, com implicações tanto para o desenvolvimento dos alunos quanto para o seu próprio. No caso do Autismo, supõe-se que crenças sobre essa condição, sua origem e formas de intervenção, orientam maneiras de lidar com esses indivíduos. Contudo, conforme dito anteriormente, são poucos os estudos que buscaram investigar essas questões, os quais serão apresentados a seguir.

1.4.2 A percepção do professor sobre Autismo

Mavropoulou e Padeliadu (2000) realizaram um estudo, na Grécia, comparando a percepção dos professores em formação nas áreas de educação regular e especial, sobre Autismo, e sua implicação para a prática educacional. Os pesquisadores investigaram o conhecimento desses professores sobre as discussões em torno da etiologia do Autismo, principais características clínicas, questões educacionais, buscando identificar possíveis diferenças entre esses dois grupos (educação regular e especial).

Para a realização dessa pesquisa foi utilizado um questionário, que foi baseado em pesquisas prévias (Stone & Rosenbaum, 1998; Szatmari, Archer, Fisman & Streiner, 1994). Os itens do questionário cobriram questões que focalizaram possíveis etiologias, características comportamentais e propostas de intervenção educacional. Constatou-se que os professores, em ambos os grupos, apresentaram um conhecimento geral sobre Autismo. Por exemplo, a maioria respondeu que a incidência do Autismo é maior em meninos do que em meninas, que nem sempre é acompanhado de deficiência mental, não está associado a altas taxas de mortalidade e nem constitui uma forma precoce de esquizofrenia. A maioria dos professores em ambos os grupos (80% dos professores de educação regular e 100% dos de educação especial) concordaram com a afirmação de que o Autismo não pode ser curado.

Esses resultados evidenciaram a familiaridade dos professores com os dados reportados na literatura.

Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas quanto à identificação de características clínicas do Autismo. A maioria dos professores do grupo de educação especial identificou a presença de estereotípias, insistência em rotinas e dificuldades de empatia (96,5%; 62,0% e 86,2%, respectivamente), enquanto menos de 30% dos professores de educação regular o fizeram. Um resultado curioso foi de que, contrariamente às expectativas, os professores de educação especial tenderam mais a perceber pessoas com Autismo como não tendo sentimentos (24,1%) do que os da rede regular (2,8%).

Quanto à análise das respostas sobre as possíveis causas do Autismo, o estudo não revelou nenhuma diferença significativa entre os grupos. Contudo, apesar de a maioria dos professores reconhecer uma possível disfunção cerebral e/ou genética como sendo um aspecto etiológico fundamental, muitos também viram a falta de responsividade materna às necessidades da criança como algo importante. As condições sociais foram excluídas por todos os professores como sendo um dos fatores causais (Ex.: nível sócio-econômico). Em relação às dificuldades com as crianças autistas, os professores de ambos os grupos enfatizaram os aspectos de relacionamento interpessoal (não solicitam a companhia de outros, parecem distantes, não buscam contato físico nem visual) e de conduta (acessos de raiva e problemas de coordenação motora).

Com relação a questões educacionais, mais da metade dos professores de educação regular (55%) e somente 37% dos de educação especial foram favoráveis à idéia de inclusão. As diferenças entre os grupos foram evidentes também quanto às prioridades educacionais. Os professores de educação regular foram mais propensos a valorizar o desenvolvimento das relações interpessoais, a importância do brincar e o manejo da ansiedade (relaxamento). Já o grupo de educação especial priorizou a necessidade de intervenção em relação a comportamento opositor e de automutilação, comunicação e estereotípias, assim como a necessidade de desenvolvimento de habilidades básicas de autocuidado, leitura e escrita.

Resumindo, os professores de educação regular enfatizaram a promoção do bem-estar social e psicológico da criança com Autismo, percebendo a escola, prioritariamente, como fonte de socialização. Os da educação especial, por sua vez, valorizaram os processos de aprendizagem e atividades curriculares (em especial leitura e escrita), atribuindo à escola um papel importante na questão do manejo dos problemas de comportamento (relacionamento interpessoal, comunicação e estereotípias) que interferem nesse processo.

As autoras referem que o módulo introdutório sobre Autismo, que foi oportunizado aos professores, embora breve (em torno de 20 horas), permitiu maior conhecimento e compreensão sobre o espectro do Autismo e a importância da educação para essas crianças.

A respeito da questão da qualificação de professores na área do Autismo, Helps e colaboradores (1999), propuseram um estudo a fim de investigar a visão do professor sobre o Autismo e seu acesso a recursos à qualificação, em escolas inglesas. Para operacionalização dessa pesquisa foi utilizado um questionário, adaptado de Stone (1987) no qual foram acrescentadas perguntas a respeito de experiências dos professores com crianças autistas e possíveis necessidades de formação profissional.

Esse questionário foi aplicado em três grupos diferentes: professores de escola especial, escola regular (ambos os grupos tendo trabalhado com crianças autistas) e profissionais da área da saúde mental (psicólogos e psiquiatras) com experiência na área dos transtornos do desenvolvimento. As diferenças mais surpreendentes entre os três grupos relacionaram-se ao nível de desenvolvimento cognitivo de crianças autistas e nas questões relativas à capacitação profissional. Os professores de ambos os grupos tenderam a perceber menor associação entre Autismo e deficiência mental do que o grupo de profissionais, um resultado importante do ponto de vista educacional. Segundo as autoras, noções não acuradas sobre esse aspecto podem levar os professores a desenvolver expectativas irrealistas sobre o desempenho acadêmico de seus alunos, gerando frustrações em ambas as partes. O comportamento agressivo ou de oposição, por parte da criança, pode ser, na verdade, manifestações desse tipo de frustração.

Sobre o acesso à qualificação, ambos os grupos de professores reconheceram a sua necessidade, com o grupo da rede regular demonstrando menor acesso aos recursos do que os da educação especial. Alguns professores pontuaram as controvérsias acerca de propostas educacionais e questões etiológicas. Além disso, mostraram-se confusos com relação a terminologias, principalmente à noção de Autismo como sendo um transtorno do desenvolvimento e o próprio significado do termo, comparado ao grupo de profissionais da saúde.

Um resultado interessante desse estudo foi de que a incerteza e confusão acerca do Autismo correlacionavam-se com a falta de acesso à informação. Por outro lado, a maioria dos professores demonstrava conhecimento prático a respeito do manejo das dificuldades dessas crianças e estratégias para lidar com as mesmas. Por exemplo, ambos os grupos não somente reconheciam o efeito de um ambiente estruturado, com rotinas previsíveis, sobre o

comportamento dessas crianças, como providenciavam esse tipo de organização. Contudo, era nítida a carência de uma base teórica que justificasse tanto a sua compreensão sobre Autismo quanto à própria prática educacional. Outro aspecto que vale a pena ressaltar foi a baixa incidência de queixas relacionadas à falta de recursos na escola (13%).

Em uma análise comparativa desses dois estudos observa-se que, em ambos os casos, a visão do professor em relação ao aluno com Autismo está calcada em noções sobre o comprometimento em diferentes áreas do desenvolvimento. Crenças e confusões por parte dos professores estendem-se desde a etiologia até as expectativas no processo de aprendizagem, ocorrendo uma variação no acesso de professores à qualificação profissional. Entretanto, poucas foram as queixas relacionadas a problemas de recursos materiais nas escolas. Helps e colaboradores (1999) ressaltaram a importância no investimento da autoconfiança e senso de competência dos professores acerca do seu trabalho. Para as autoras, esse processo precisa ser facilitado pela difusão de informações e conhecimento teórico, de forma acessível a todos. Essa observação parece trazer implícita uma crítica sobre o acúmulo de conhecimento na área do Autismo e que estaria confinado ao meio acadêmico, com restrita aplicação na comunidade.

Baptista (1999) afirma que o trabalho pedagógico integrador pressupõe uma ação dirigida ao grupo no sentido de transformar limitações em um desafio para todos. O autor chama a atenção para a necessidade de uma postura de confiança na capacidade de mudança do aluno, em situações de confronto, e resalta a questão da importância da confiança que emerge da sabedoria, em contraposição àquela associada à ingenuidade. Para o autor, a confiança que decorre da sabedoria tem como base, a clareza dos educadores acerca dos instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação. O autor chama a atenção para a necessidade de uma prática pedagógica baseada na construção compartilhada de regras, na pluralidade de percursos possíveis que permita a identificação de um modo diferente de “estar no mundo”, de modo respeitoso e não destrutivo.

De acordo com Tezzari e Baptista (2002), há uma ampla discussão sobre a integração de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Os autores encontraram pontos fortes de complexidade, os quais poderiam ser identificados como focos de problematização, sendo o principal, a formação dos educadores. Essa noção também é ressaltada por Rivière (1984, citado em Schmidtbauer, 1997), ao afirmar que a tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Essa relação, mais do que nenhuma outra, põe à prova os recursos e as habilidades do educador.

Competência técnica caminha lado a lado com disponibilidade interna e compromisso profissional, elementos essenciais para enfrentar desafios. Outro foco mencionado por Tezzari e Baptista seria a polêmica relativa ao conhecimento pedagógico e o conhecimento específico de educação especial.

Bosa (2000) acrescenta a isso a necessidade de conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento como ponto de partida para compreender-se a psicopatologia. Para a autora, no caso do Autismo, grande parte do conhecimento sobre a Síndrome faz-se com base no comprometimento e não sobre as suas potencialidades, criando um terreno propício para a emergência de idéias caricaturizadas acerca desses indivíduos.

Sobre o termo “inclusão”, mais difundido atualmente, autores como Werneck (1997) e Montoan (1995) referem uma maior tentativa de adaptação da escola às necessidades do aluno, apontando para o que seria então, uma modalidade mais avançada de um projeto com perspectivas integradoras. Carvalho (2000) destaca a importância da expressão “necessidades educativas especiais” para a educação, assim como faz uma crítica ao modelo médico que classifica os alunos em determinados grupos de deficiência. Segundo o autor, há uma necessidade de apontar uma abordagem mais positiva para o que se conceitua como “necessidades educativas especiais”, não como uma nomenclatura aplicada a uma determinada deficiência, mas em relação a tudo o que lhe diz respeito: tanto suas habilidades quanto suas inabilidades, ou seja, todos os fatores que imprimem uma direção no seu progresso educativo. Baptista (2000) menciona a proximidade que o conceito de necessidades especiais propiciou entre o sujeito da educação especial e o sujeito da educação comum, já que a expressão inclui, além dos sujeitos com deficiência, outros que não apresentam deficiência, mas sim, estão em situações de desvantagem (mesmo que temporária).

No Brasil, o movimento de integração de alunos com necessidades educativas especiais fortaleceu-se no início dos anos 80, sendo que atualmente existem disposições legais que possuem uma perspectiva de rompimento com a prática segregacionista nas escolas. Apesar da existência de leis que propõem mudanças no contexto escolar, são necessários investimentos em projetos políticos - pedagógicos que consigam realmente pôr em prática a legislação. A educação inclusiva deve ser sinônimo de uma educação de qualidade, que assegure uma escola integradora para todos os alunos. Somente com a contínua transformação da escola, pode-se garantir uma educação em sintonia com essas perspectivas.

Em um estudo sobre a percepção dos professores sobre Autismo e a questão da inclusão, Bosa (2000), chamou a atenção para a presença de noções irrealistas sobre

indivíduos com Autismo e aspectos relacionados aos sentimentos do professor frente à questão da inclusão. A autora ressaltou que a desejada “igualdade” no processo “inclusivo” requer, paralelo a um tratamento idêntico, um diferencial – calcado não no preconceito, mas no conhecimento e respeito às peculiaridades de cada um. Participaram desse estudo, 50 professoras da rede regular de ensino público, residentes na capital e no interior, com idades entre 21 e 58 anos, cuja formação variou de ensino médio a superior. O instrumento utilizado foi um questionário que estendeu-se desde questões que avaliavam as concepções das professoras a respeito do conceito, características clínicas de indivíduos com Autismo, e potencialidades para aprender e relacionar-se com os outros até as possíveis dificuldades dos professores frente à possibilidade de trabalhar com indivíduos autistas em suas classes.

Em relação aos resultados (28%) quase um terço dos professores identificaram no indivíduo com Autismo uma incapacidade para olhar, sorrir e falar. Aproximadamente a metade (40%) afirmou que um indivíduo com Autismo é incapaz de mostrar carinho; mais da metade considera como fundamental a presença de balanceio do corpo e maneirismos para o diagnóstico de Autismo e ainda 70% acredita que esses indivíduos apresentam talentos excepcionais. Um terço dos professores atribuíram o Autismo à privação emocional e estresse familiar e à rejeição dos pais, enquanto 44% atribuíram a causas orgânicas. Esses resultados comparados aos dos estudos anteriores denotam pouca familiaridade com as informações discutidas na literatura atual.

Quanto às dificuldades enfrentadas ao trabalhar com indivíduos com Autismo foram identificadas: dificuldades de comunicação-interação; agressividade do aluno, estereotípias, rituais, medo, insegurança, dúvidas quanto à prática pedagógica e à identificação de um aluno com Autismo; relacionamento com familiares e falta de equipe de apoio, recursos técnicos e bibliografia acessível (recursos).

É interessante ressaltar os contrastes entre os resultados desse estudo e os reportados na literatura internacional, apontando para as peculiaridades nos relatos dos professores brasileiros como preocupações com o relacionamento com a família das crianças, aspectos pessoais relacionados à insegurança frente ao trabalho e limitação de recursos das próprias escolas tanto em termos humanos (equipe) quanto materiais. Entretanto, cabe frisar que a maioria desses professores não tinha experiência em trabalhar com pessoas com Autismo, o que pode ter contribuído para esses resultados. Saber em que medida esses dados se repetirão em professores com maior experiência em Autismo é tarefa para futuras investigações nessa área.

1.5 Justificativa e Objetivos do Estudo

A maioria dos estudos encontrados na literatura focaliza a atenção nos pais, na pessoa com Autismo ou em práticas educacionais. Poucos têm investigado a questão da percepção dos professores sobre os indivíduos com Autismo e sua relação com as estratégias de ação pedagógicas. Nos raros estudos encontrados a metodologia utilizada foi o questionário com perguntas predominantemente fechadas. Essa metodologia, embora tenha produzido resultados interessantes, impossibilita o pesquisador de expandir sua análise, aprofundando-se em questões que possam emergir dos dados obtidos. Com base nisso, surge a necessidade da utilização de um instrumento de investigação menos estruturado.

Outro aspecto é que os centros de referência em Autismo encontram-se concentrados, em sua maioria, na capital do estado. É necessária a investigação da experiência e dificuldades dos professores, nessa área, no interior do estado, dada a maior dificuldade de acesso à qualificação. Sendo assim, torna-se imperativo conhecer a situação do professor em seu trabalho cotidiano, no interior do estado. O objetivo principal do presente trabalho é comparar as experiências dos professores de escolas especiais, na região norte do estado, sobre o seu trabalho com portadores de Autismo e Síndrome de Down. Busca-se com isso identificar similaridades e diferenças nas experiências dos professores com esses dois grupos.

Nesse estudo, compreende-se o Autismo como uma Síndrome comportamental, com base na tríade de comprometimentos apontada por Wing (1997), DSM-IV-TR (APA, 2001) e CID-10 (OMS, 1993), independente da etiologia.

Os objetivos específicos são:

- Examinar o conhecimento do professor sobre as discussões atuais em torno do Autismo e da Síndrome de Down: etiologia, características clínicas e práticas educacionais;
- Identificar sentimentos e dificuldades enfrentadas no trabalho com portadores das síndromes bem como as estratégias utilizadas para lidar com as mesmas;
- Identificar aspectos relacionados à escola que possam facilitar ou dificultar o seu trabalho (recursos humanos e materiais).

As implicações desse estudo dizem respeito ao fornecimento de subsídios, com base na realidade regional, para a atual demanda da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões quanto ao oferecimento de cursos de qualificação na área de educação especial.

1.6 Expectativas do Estudo

Através desse estudo, espera-se encontrar por parte da maioria dos professores a) maiores dificuldades no trabalho com portadores de Autismo do que de Síndrome de Down; b) um conhecimento prático a respeito de como manejar as dificuldades de seus alunos e como traçar estratégias para lidar com elas. Contudo, pensa-se que isso não significa que exista por parte deles, uma base teórica que justifique tanto a sua compreensão sobre Autismo, quanto à própria prática educacional. É nesse contexto que poderão surgir sentimentos como, por exemplo, insegurança, medo, falta de auto-confiança e de senso de competência no seu próprio papel. Espera-se ainda encontrar queixas relacionadas a escassos recursos de apoio (equipe, recursos técnicos) por parte das escolas, em contraste com a literatura internacional.

II MÉTODO

2.1 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa descritiva tendo como objetivo primordial a comparação das percepções do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de Autismo e de Síndrome de Down. Para Gil (1995) a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados. Segundo o autor, dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo, levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

2.2 Participantes

Os participantes foram 10 professores que trabalham com crianças e adolescentes com Autismo e Síndrome de Down, em duas escolas de educação especial, no interior do estado do Rio Grande do Sul. As escolas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: a) presença de alunos com diagnóstico de transtorno invasivo do desenvolvimento (DSM-IV, APA, 1998) ou Transtorno Global do Desenvolvimento (DSM-IV-TR, APA, 2002; CID-10, OMS, 1993), incluindo Autismo, associado ou não a quadros orgânicos, com base nos registros da escola; b) estar localizada na área de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim (Região Norte do Estado do RS). A seleção dos professores ocorreu com base nas seguintes condições: a) ter trabalhado com portadores de Autismo e Síndrome de Down; b) disponibilidade de horário para participar da pesquisa.

2.3 Instrumentos

2.3.1 *Ficha de caracterização da escola:* Trata-se de uma ficha onde constam informações referentes à caracterização da escola (localização, infra-estrutura, equipe, número de alunos, forma de recurso financeiro) (Anexo C). Foi também preenchida uma ficha de identificação dos casos de Autismo, onde consta um resumo dos casos, juntamente com os dados de identificação, diagnóstico e características clínicas (Anexo D). Estas informações foram obtidas das fichas de ingresso das escolas (Anexo E) e de protocolos individuais dos alunos.

2.3.2 *Entrevista sobre a percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de down:* Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, composta por um conjunto de perguntas, subdividida em áreas, retiradas da literatura e de instrumentos utilizados em pesquisas anteriores, conforme já descritos na revisão teórica. Essa entrevista primeiramente abordou aspectos relacionados à identificação do professor, como por exemplo, dados demográficos e informações profissionais, seguindo-se questões referentes a sua noção sobre possíveis etiologias, desenvolvimento intelectual, características clínicas e formas de intervenção educacional sobre Autismo e Síndrome de Down.

Finalizando, foram investigadas através dessa entrevista, as dificuldades e os sentimentos do professor a respeito do seu trabalho bem como as suas estratégias de ação (Anexo F). A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

2.4 Procedimentos

Primeiramente foi feito um contato telefônico com a direção das escolas especiais para agendar um encontro. Nessa oportunidade, foram explicados os objetivos e os procedimentos do estudo, e solicitada permissão para a realização da pesquisa. Ainda, foi realizada a identificação dos casos de Autismo, com base nos registros dos protocolos clínicos da escola.

A administração do questionário e realização da entrevista foram feitos em local e datas combinadas com a direção da escola. Um resumo do projeto foi entregue à direção, descrevendo os aspectos relacionados aos objetivos gerais da pesquisa e a metodologia utilizada.

Em um segundo contato, posterior à permissão da escola para realização desse estudo, foi preenchida, junto à direção, uma ficha sobre a caracterização da escola. Seguiu-se a isso, o

primeiro contato com os professores para fins de agendamento da visita para realização das entrevistas e assinatura do consentimento informado (Anexo G). A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora. A entrevista foi realizada em dois momentos diferentes, porém na mesma visita. Em um momento investigou-se as concepções do professor sobre Autismo e em outro sobre Síndrome de Down. Tomou-se o cuidado de alternar essa ordem para amenizar a influência de um relato sobre o outro, pois o mesmo professor foi entrevistado duas vezes.

2.5 Análise dos Dados

Os dados das entrevistas foram analisados, com base na análise de conteúdo.

Segundo Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo aplica-se a uma grande diversidade de materiais, assim como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação, tais como, atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc. O princípio básico consiste em desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

No delineamento da análise de conteúdos, o pesquisador, não realiza a análise através da acumulação cega ou mecânica dos dados, mas sim orientado pela questão da hipótese. Dessa forma, elabora sua percepção do fenômeno, deixando-se guiar pelas especificidades do material selecionado. Essa técnica de pesquisa não é, contudo, um método rígido. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis para a revelação ou reconstrução do sentido de um conteúdo.

O pesquisador, já nos procedimentos, explora seu material, decidindo a maneira como vai decompô-lo, e após recompô-lo, a fim de melhor extrair sua significação. O tipo de recorte selecionado e o modo como foram agrupados os elementos que emergirão foram determinantes para a qualidade da análise e das conclusões. É a partir dessas decisões que ele pode alcançar o sentido profundo do conteúdo ou, ao contrário, passar ao largo das idéias essenciais. Uma vez fixadas as modalidades do recorte e determinada a escolha das categorias, com base na semelhança semântica, o pesquisador pode proceder à classificação dessas unidades e ao estudo dos resultados obtidos.

Da mesma forma, Bardin (1977) detalha os passos dessa metodologia que consiste em três fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, que tem como objetivo sistematizar as idéias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do

desenvolvimento das operações sucessivas. Esta primeira fase envolve a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A fase de exploração do material consiste na administração sistemática das decisões tomadas na fase anterior, através da codificação dos dados em função das regras previamente formuladas. De acordo com Bardin (1977), existem quatro critérios de categorização: o semântico, o sintático, o léxico e o expressivo. A categorização semântica permite levantar categorias temáticas, identificando núcleos de sentido que compõem a fala dos participantes.

A fase de tratamento dos dados consiste na inferência e interpretação dos dados categorizados na fase anterior, com o objetivo de torna-los significativos e válidos. Nesta fase podem ser utilizados procedimentos estatísticos, visando possibilitar generalizações. Os resultados obtidos e as inferências alcançadas também podem servir de base para uma nova análise, baseada em outras dimensões teóricas (Bardin, 1977).

A transcrição das entrevistas e a construção da planilha para análise foram realizadas com o auxílio de um bolsista voluntário.

IV- DISCUSSÃO

A relação interpessoal é uma categoria essencial na existência humana, na medida em que é ela que define esta mesma existência (Adam,1999). A linguagem, de certo modo, pode ser considerada como uma pressão objetivada, embora não exaustiva dessa realidade mais profunda que é a interação com o outro.

Cumprido o entendimento de que o vínculo se consolida através da linguagem, sobretudo da linguagem oral e da linguagem corporal. Aprender a falar, portanto, é aprender a desempenhar uma série de condutas. A linguagem se enriquece pelo vínculo e se afirma pela realização, permitindo, assim, a abertura da relação com o ambiente. Pichon-Rivière (1995), em Teoria do Vínculo, refere que o vínculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa. Através da relação com essa pessoa, repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços.

A palavra vínculo traz consigo a idéia de reciprocidade entre interlocutores em relação sócio-afetiva. A intersubjetividade contribui para a realização pessoal. Assim sendo, a abertura para o outro significa o reconhecimento do outro, enquanto sujeito no processo interacional - condição para que a interlocução seja autêntica. Em favor do estabelecimento dessas relações, está o enunciado da palavra - ação essencial da qual o homem se serve para consolidar o vínculo com os demais.

De acordo com Baptista (1999), o Autismo evoca com muita intensidade as limitações em termos de chave de acesso, de comunicação e de perspectiva de evolução, mecanismos que estariam associados à crença na impossibilidade de permanência deste sujeito em outros espaços, como o ensino comum. Há evidências de que, no caso do Autismo, há dificuldades em atribuir estados mentais a outras pessoas e predizer o comportamento das mesmas, o que contribui para as dificuldades sociais (Bosa & Callias, 2000). Todavia, o desenvolvimento do comportamento social requer, entre outros aspectos, oportunidades de troca com o meio.

Neste contexto, faz-se necessário redimensionar questões pré-concebidas sobre o Autismo, bem como toda uma prática estabelecida através de processos lineares. Faz-se

necessário inaugurar novas formas de escuta, de olhar, de entendimento, valorizando e apostando no potencial do educando, seja ele qual ou quem for.

Segundo Meirieu (1998) o sujeito só pode crescer, se houver uma aposta permanente em sua educabilidade. Pensamento similar é encontrado em Jiménez (1997) ao afirmar que seria conveniente passar do “não consegue” ao “é capaz de”. O autor destaca que é o professor quem mais deveria conhecer o aluno e por esta razão tem um papel importante na identificação de suas necessidades. Cabe a ele, através de uma avaliação, ajudar na identificação das necessidades educativas do aluno e seu grau de especificidade. Nesse sentido, a avaliação ultrapassa o nível de classificação, da atribuição de rótulo e da falta do compromisso com o estabelecimento de elos em um percurso educativo. Contudo parece ser esta a maior dificuldade: ultrapassar as fronteiras que o educador traça em si e além das quais se recusa a agir. Meirieu (1998) salienta que a grandeza do pedagogo depende de sua capacidade para integrar a negatividade da educabilidade, ou seja, para não renunciar a seu princípio, mesmo aceitando que este esteja constantemente desmentido pelos fatos.

É imprescindível ao professor contemporâneo, contemplar o valor do vínculo no estabelecimento de suas diretrizes educacionais, uma vez que é impossível, modernamente, negar o valor essencial do vínculo no desencadeamento de uma dinâmica positiva, que constitua o aporte do bem educar.

O vínculo é o elemento dinamizador da aprendizagem. Abrange todas as dimensões do desenvolvimento humano. O vínculo positivo é essencial, porque faculta ao educador manter um elo de ligação afetiva com os educandos, aproximando-se deles, até chegarem a um verdadeiro entendimento educacional. Freire (1992), em o prazer de Aprender e o Prazer de Ensinar, refere que é a qualidade do relacionamento professor-aluno que torna o processo educativo e a escola significativos para o educando e não outros aspectos, como por exemplo, métodos e técnicas interessantes.

Nesse universo, é preciso considerar que o ser humano é, em grande parte, o que os outros supõem que ele seja. No caso do Autismo, segundo Bosa (2000) o que se evidencia é em grande parte um conhecimento com base no comprometimento e não sobre as potencialidades, comprometendo o processo educativo. Nesse sentido, percebe-se que uma visão distorcida do Autismo, calcada em crenças pré-concebidas, cria um terreno propício para a emergência de idéias caricaturizadas acerca desses indivíduos, influenciando as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, o que, por sua vez, afeta a provável eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

Isso provoca uma reflexão acerca das origens do vínculo no fazer pedagógico, ou seja, nas metodologias utilizadas por ocasião do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, é flagrante a constatação de que o recorte sobre o qual se assentam as tendências pedagógicas liga-se intrinsecamente à caracterização das relações professor-aluno, refletindo-se sobre o que se ensina e como se ensina.

Algumas questões são instigadoras a partir desse olhar, tais como: qual a natureza do vínculo entre os envolvidos no processo pedagógico? Como se encontram as práticas pedagógicas, partindo do pressuposto que o professor já vem com idéias pré-concebidas sobre seus alunos? Como fica o investimento nos discentes, mediante essas idéias pré-concebidas? Se o ato de aprender e o ato de ensinar estão imbricados, engatados com o desejo, como fica o papel do educador que *a priori* está no atíçar deste fogo? Eis que se afigura necessário reavaliar o fazer pedagógico tanto à luz do que habita a subjetividade do professor quanto das especificidades acerca das síndromes Autismo e Down. Tais situações requerem vínculos e olhares diferenciados, nos quais o professor deve ser essencialmente perspicaz, com vistas a atingir o aluno integralmente. Isso envolve conhecer seus pontos frágeis, para intervir positivamente no equacionamento das dificuldades avaliadas. Urge que o professor investigue o nível do aluno, procurando entendê-lo, visando oferecer condições para que ele possa se expressar da forma que é capaz, desmantelando assim, questões pré-concebidas.

Segundo Meneguetti (1985) todo professor deve dispor-se ao aluno com amor gratuito, procurando resgatar o valor do aluno enquanto pessoa, sem julgar ou emitir juízos. É fato que quem quer ajudar alguém tem de entabular uma relação caracterizada pelo entendimento, pela capacidade de “escuta”. Um comportamento dessa ordem viabiliza um espaço de acolhimento.

A análise das entrevistas e do material obtido revelou que há similaridades e diferenças na forma com que os professores concebem os alunos com Síndrome de Down ou Autismo. Essas diferenças não parecem ser atribuídas a aspectos como estrutura da escola e formação do professor. Isso porque as condições de trabalho e de formação profissional dos professores, nas escolas investigadas, foram, de modo geral, semelhantes.

Pensa-se que a discussão deve partir, então, de um aspecto fundamental que são as circunstâncias que levam o professor a trabalhar com essas crianças. Verificou-se que essa função nem sempre foi engendrada pelo desejo e opção: “Aí saiu psicopedagogia aqui, mas eu estava sem condições financeiras na época e logo saiu a de deficiente mental que foi a única e exclusiva e aí a gente se inscreveu para ganhar bolsa pela CAPES.”

Alves (1999) utiliza a metáfora gastronômica e da sexualidade para explicar a importância do prazer associado ao desejo como elemento fundamental do ato de ensinar e educar. Quando se refere às funções gastronômicas, menciona que os professores devem fazer o mesmo que os cozinheiros. Uma aula é um prato de saberes/sabores que ele serve. E os alunos devem comer. E tem muita comida gostosa. Mas é verdade também que há professores mágicos que são capazes de fazer suflês saborosos até com jiló. Mas esses casos são raros porque, para se fazer isso, é preciso que o professor “tenha dó” dos seus alunos e contrarie as orientações recebidas de servir pratos indigestos.

O segundo sentido da palavra comer, segundo Alves (1999), é sexual. Comer é transar. O comer gastronômico dá prazer e engorda as pessoas. Quem engorda fica igual, só que maior, mais pesado. Vai assimilando aquilo que os outros preparam. Quem sabe o que ouviu nas aulas, sabe o pensamento dos outros, só sabe aquilo que os outros sabem. O comer sexual é diferente. Transar dá prazer e engravida. Gravidez é uma transformação qualitativa. O sêmen é ejaculado. Milhares de sementes de vida são lançadas. Onde ele cair, algo novo, que nunca aconteceu antes, diferente, vai germinar e nascer. Comida que não estava prevista em nenhum menu. Segundo o autor a palavra “seminário” vem de sêmen. Seminário não é transmissão de saberes de outros. É transa, para que gravidezes e idéias novas nasçam, idéias que nem mesmo o professor jamais pensou. Num seminário o professor é também um aprendiz. Na aula o aluno recebe um saber do outro. O objetivo do seminário é diferente: que todos, juntos, por meio dessa orgia espermática, fiquem grávidos e comecem a parir. No seminário, inteligência é útero. As sementes são jogadas lá dentro para que ela fique grávida – portanto crescer e ser parido. Portanto, pensar o trabalho na educação especial como uma alternativa encontrada quando nada mais havia a fazer é, no mínimo, preocupante, tanto em relação ao aluno quanto ao próprio professor.

Sobre os aspectos que diferenciaram os discursos dos professores em relação à Síndrome de Down ou Autismo destaca-se a questão do prazer no trabalho. Isso aparece mais claramente em relação ao aluno com Síndrome de Down, onde aparece um sentimento de bem-estar e satisfação, justamente porque se estabelece na relação, algum tipo de ação que corresponde à troca, reciprocidade e comunicação.

Down é uma criança que te dá retorno... ele é uma criança extremamente carinhosa, é uma criança que conversa contigo, há um diálogo

com ele... o Down é uma das melhores para se trabalhar. Você pode conseguir muito com ele... eu acho um amor trabalhar com ele.

Essas afirmações contrastam com os sentimentos provocados no trabalho com alunos autistas, onde aparece fundamentalmente a frustração e o medo diante do desafio e da descoberta: "... tem que estar preparado para... se frustrar, porque às vezes você prepara um aluno beija-flor, depois você começa a trabalhar ele vira um urubu enorme...". Este exemplo desperta diferentes formas de leitura. Um dos aspectos que chama atenção nessa metáfora é a natureza das aves. Ambas sugam, mas de diferentes formas. O beija-flor se alimenta do pólen e do néctar das flores. Ele retira o pólen e vai repassando de flor em flor, cantando e encantando, propiciando a fertilização. O urubu, atraído pela busca do seu alimento, sobrevoa suas presas, se alimentando da morte, aterrorizando e amedrontando. Mas não podemos negar a importância que ambos têm para a natureza. O beija-flor extrai da flor o seu alimento e realiza a transformação da natureza, da vida. O urubu, na medida que se alimenta, auxilia na decomposição, devolvendo à natureza, os nutrientes retirados dela. Portanto, fica claro, que mesmo que ambas as aves despertem sentimentos distintos (encantamento e terror) suas particularidades e discrepâncias são fundamentais para a manutenção do eco-sistema. Os alunos "urubu e o beija-flor", fazem parte do mesmo universo, representam as diferenças que se complementam; as discrepâncias que se similarizam.

O processo de descoberta do "aluno real" (o urubu) em oposição àquele idealizado (o beija-flor) tende a ser vivenciado como algo ameaçador e aterrorizante. Isso parece se explicar, em parte, pelas idéias caricaturizadas acerca do Autismo, visto como alguém em si próprio e refratário às experiências com o mundo ao seu redor: "... além dele voltar para o mundo dele, para o mundo interno, daquela redoma que eles criam..." A visão do aluno como vivendo num mundo impenetrável é preocupante, pois como pode o professor apostar na sua educabilidade se o vê como vivendo num "mundo à parte"?

Pode-se pensar que esta visão das pessoas autistas como alheias ao mundo ao redor, não tolerando o contato físico, não fixando o olhar nas pessoas, e interessando-se mais por

objetos do que por outras pessoas, possa ser fruto da literatura e da mídia que se encarregaram em passar uma imagem do “gênio” disfarçado, engajado em balanços do corpo e agitação repetitiva dos braços.

Além disso, foram identificadas dificuldades quanto ao comportamento dos alunos que sequer são específicas à Síndrome do Autismo, como por exemplo, a agressividade e a agitação: “São de difícil manejo, agressivas...”; “Ela é muito agitada, resiste ao trabalho do grupo...”. O que se observa é que tais comportamentos são os que menos distinguem as pessoas com Autismo daquelas com outras condições (Ex.: deficiência sensorial). O que vale a pena ressaltar é que tais características são abrangentes, podendo caracterizar diversos possibilidades, inclusive um quadro nada atípico.

Cabe ressaltar que tais comportamentos, muitas vezes, são vistos de forma independente da etapa evolutiva do aluno ou da sua possível função comunicativa. Neste sentido, Bosa (2000) chama atenção da importância da necessidade do conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento como ponto de partida para compreender-se a psicopatologia.

A respeito da questão da qualificação de professores na área do Autismo, Helps e colaboradores (1999) propuseram um estudo a fim de investigar a visão do professor sobre tal Síndrome e seu acesso a recursos de qualificação, em escolas inglesas. Para operacionalização dessa pesquisa foi utilizado um questionário no qual foram acrescentadas perguntas a respeito de experiências dos professores com crianças autistas e possíveis necessidades de formação profissional. Esse questionário foi aplicado em três grupos diferentes: professores de escola especial, de escola regular (ambos os grupos tendo trabalhado com crianças autistas) e profissionais da área da saúde mental (psicólogos e psiquiatras) com experiência na área dos transtornos do desenvolvimento. As diferenças mais surpreendentes entre os três grupos relacionaram-se a noções não acuradas sobre o tema. Essa postura pode levar o professor a desenvolver expectativas irrealistas sobre o desempenho acadêmico de seus alunos, gerando frustrações e ansiedades em ambas as partes.

Pela sua própria natureza social, o homem, desde a infância, tem necessidade de se comunicar cada vez mais com precisão e eficácia, visto que, com o seu desenvolvimento, vai participando de grupos sociais mais numerosos e mais complexos. E, para que a interação do homem nesses grupos sociais, se faça efetiva, é necessário que tenha na linguagem, tanto oral quanto escrita, o meio de se fazer entender e entender os outros.

De acordo com Mattoso (1969), para o psicólogo alemão Buhler, a linguagem possui três funções: representativa, de exteriorização psíquica e de atuação social ou apelo. Com base nas considerações feitas por Guarany e Bentz (1974) sobre as funções propostas por Buhler, nota-se que seu mérito reside nos acréscimos de ordem psicológica, que explicitaram as diversas relações surgidas nas interações entre o remetente e o destinatário.

Alguns lingüistas só consideram objeto de sua disciplina a função representativa. Segundo Head (1970), é fundamental reconhecer o papel preponderante da informação na comunicação, embora no ato da fala estejam também presentes a expressiva e a de apelo. Estas duas últimas ficariam mais relacionadas à prática do estilo, e cultivar o estilo antes que o aluno tenha um domínio adequado da representação, é contraproducente.

Enfim, é na comunicação, seja ela oral ou escrita, que reside a função essencial da linguagem. É através da linguagem que se mantém o contato permanente do homem com o mundo, e é através dela que se estabelece a essência da função comunicativa.

O que parece importante ressaltar é a forma como os indivíduos com Autismo comunicam seus desejos e suas necessidades. Se adotarmos um sistema convencional, tais questões não serão compreendidas. Bosa (2002) nos chama atenção para a importância de um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta, a fim de descobrirmos o esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a serem compreendidas. Estas crianças não desenvolvem determinados comportamentos por que desconhecem a extensão das propriedades comunicativas. O conhecimento sobre conceitos, como por exemplo, linguagem e comunicação, apresenta-se como uma necessidade para se compreender o desenvolvimento. Entretanto, houve variações quanto ao reconhecimento da importância de conceitos e autores que fundamentem a prática, como pode ser evidenciado nas falas do professores: “Vygotsky... E também eu sou adepta ao Piaget, por causa dos jogos e brincadeiras.”; “... eu estou sempre procurando investigar... sempre me atualizando, sempre lendo... então tudo que eu aprendi, tudo que eu convivi... mas procurando sempre se aprofundar, e se aplicar?...”.

Por outro lado, é interessante notar como os comportamentos que poderiam ter como função a busca da autonomia (e isso ocorreu também em relação aos alunos com Síndrome de Down) são imediatamente identificados como “teimosia” - algo que deve ser dominado: “... ao mesmo tempo ela é bem resistente... Eu acho que existe bastante teimosia...”; “... só que eles mandam... é a vontade deles que prevalece.”

De qualquer forma, observa-se as dificuldades do professor frente a tudo que se configura como pouco convencional ou “diferente”, gerando conflito e ansiedade. Esses sentimentos parecem estar implicados na idéia predominante do “perigo do ócio”. A estratégia passa a ser a de manter o aluno “ocupado”, cuja ênfase é no “fazer pelo fazer” - uma prática caracterizada pelo automatismo e pela repetição, através do uso abusivo de tarefas desprovida de qualquer significado ou de noção de liberdade de escolha. Ocorre uma distorção na compreensão da rotina como um fator organizador ou de referência e não como um procedimento prescritivo:

... autista não pode ficar na ociosidade, se ele ficar... vai entrar nos maneirismos que o autista tem, os tiques, ou balanços e isso dispersa muito. E então se ele não tem uma atividade ali do lado, insistindo para que ele faça, ele não vai sair do mundo imaginário dele.

... eu comecei a trabalhar com ordens, com uma seqüência estabelecida sempre... agora a gente vai ficar aqui, até o relógio chegar tal hora, aí depois vamos para o refeitório,... depois nós vamos para o parquinho...

Isso gera no professor um falso sentimento de segurança bem como uma falsa sensação de controle sobre o “Autismo”. Nesse caso, essas estratégias, quando implementadas de forma irrefletida, atende mais as necessidades do professor do que as do aluno – um modo de manejar a própria ansiedade.

Essa questão foi também discutida em um estudo exploratório sobre as expectativas dos professores em relação à inclusão de alunos com Autismo, (Shossler, Grassi & Bosa, 2000) realizado com 50 professores da capital e do interior. Para a realização deste estudo foi utilizado um questionário sobre a visão dos professores sobre Autismo. Este instrumento constituiu-se de duas partes. A primeira parte era constituída de assertivas retiradas da literatura, onde cabia ao professor assinalar a veracidade ou não das afirmações. A segunda parte era composta por uma questão aberta, a qual objetivava investigar as expectativas das professoras frente à possibilidade de contar

com indivíduos autistas em suas classes. Dentre as conclusões deste estudo, o que chama a atenção foi que os professores sem contato prévio sobre a Síndrome do Autismo manifestaram uma tendência a centralizar suas preocupações em fatores pessoais, como por exemplo, medo e ansiedade frente a sintomatologia da Síndrome– nem sempre específicas ao Autismo (Ex.: agressividade).

Por outro lado, no presente trabalho, identificou-se alguns comportamentos dos professores que fomentam uma prática de “acolhimento” como, por exemplo, a organização de sua prática de uma forma mais flexível, calcando seu trabalho em alternativas: “... deixar que eles abram a sala, ascendam as luzes, abram as janelas. Deixar eles tomar a iniciativa de pegar, no caso, ir nos espelhos...”; “... procurar desenvolver sempre mais as potencialidades deles... então procurar sempre estimular isso neles para eles não ficarem parados, ... aumentando gradativamente o grau de exercícios..., o relacionamento, ... a troca de carinho...”

Outro aspecto que merece maior reflexão é o que se refere às crenças sobre a etiologia do Autismo, em especial o papel do vínculo mãe-bebê. Identificou-se um olhar reducionista para esta questão, numa relação direta de “causa e efeito”.

... quando um bebê não estabelece um elo de ligação muito forte com a mãe, ela fica com características autistas... quando o bebê nasce em caso da mãe falecer ou se ela fica doente, impossibilitada de cuidar dele, não sinta aquele carinho amamentando, cuidando, enfim aquele trato afetivo... ele pode desenvolver Autismo.

Desse modo, a relação mãe-bebê deixa de ser compreendida como um processo recíproco, onde cada elemento da díade desempenha e contribui para a qualidade da mesma.

Wendland-Carro e Piccinini (1995) realizaram um estudo a fim de investigar a responsividade de cada elemento da díade para a qualidade e ajustamento da mesma. Segundo os autores, tal questão é evidenciada nas conceitualizações de alguns teóricos que vêm atribuindo a interação como um processo bidirecional e para o qual ambos os membros da díade contribuem de forma ativa (Bell & Harper, 1977; Carvalho, 1988; Rogoff & Gauvain, 1986). Os autores concluem este estudo mencionando que uma vez reconhecida a importância da qualidade de interação precoce e sua influência sobre o desenvolvimento infantil,

evidências parecem apontar para o valor positivo que intervenções precoces podem ter sobre a interação mãe-bebê e, por conseqüência, sobre o desenvolvimento infantil. Os autores ainda chamam atenção, tendo em vista as considerações acima, para a importância da integração de pesquisadores e profissionais que têm o bebê como objeto de atenção, para que se desenvolvam novos estudos que contribuam para o aperfeiçoamento de propostas de intervenção, prevenção e promoção do desenvolvimento sadio do bebê nos seus diferentes aspectos.

As associações entre Autismo e psicopatologia parental parecem estar ligadas a uma interpretação distorcida das idéias de Kanner sobre a questão da relação familiar e Autismo. Sem deixar de reconhecer a importância do ambiente familiar, do carinho e do afeto para o desenvolvimento infantil, Kanner foi extremamente cauteloso ao estabelecer qualquer relação entre Autismo e psicopatologia parental.

Kanner (1943) observou que as famílias das crianças que ele acompanhava apresentavam um alto nível de inteligência e de questões sócio-cultural, além de uma certa frieza nas relações, não somente entre os casais, mas também entre pais e filhos. Também salientou aspectos obsessivos do ambiente familiar evidenciado, por exemplo, pelo nível de detalhe de relatórios e diários. Entretanto, nesse mesmo artigo, Kanner já questionava a natureza causal entre os aspectos familiares e a patologia da criança: “a questão que se coloca a saber se, ou até que ponto, esse fato contribuiu para o estado da criança. O fechamento autístico dessas crianças, desde o princípio de suas vidas, torna difícil atribuir todo este quadro exclusivamente ao tipo de relações parentais precoces de nossos pacientes” (p. 250). Conclui o seu trabalho, postulando que o Autismo origina-se de uma capacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas, chamando a atenção para a necessidade de estudos que forneçam “critérios concretos” acerca dos componentes constitucionais da reatividade emocional. Chama-se a atenção para o fato de que o termo “inato”, na visão da psicologia contemporânea, não exclui a importância da qualidade das relações com o ambiente (Carvalho, 1987). O interacionismo na abordagem do comportamento social é extensamente tratado na etologia. Nesse sentido, a discussão em torno de uma dicotomia entre inato e adquirido perde a força, pois o foco de atenção passa a ser o processo através do qual os fatores biológicos e ambientais interagem.

Finalmente, sobre a questão dos recursos por parte das escolas, os professores apontaram para a escassez no que se refere aos recursos humanos e materiais, mas principalmente de falta

de incentivo e valorização do profissional, contrastando assim com dados da literatura internacional.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo confirmam os achados da literatura, ao demonstrar que os professores apresentam idéias distorcidas a respeito da Síndrome do Autismo, principalmente quanto à (in) capacidade de comunicação. Não surpreendentemente, essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos. As dificuldades dos professores de um modo geral se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”. O professor tende, então, a adotar estratégias que, de certa forma inibem a expressão dos “sintomas autistas” (Ex: “manter o aluno ocupado”), mais como uma tentativa de “dominar” tais sentimentos do que como uma prática pedagógica, calcada nas necessidades do aluno. Idéias pré-concebidas e caricaturizadas, principalmente a partir da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades. A revisão da literatura apontou para o fato de que as expectativas equivocadas e irrealistas do professor sobre o desempenho dos seus alunos com Autismo resultam em ansiedade e frustrações em ambas as partes.

É fundamental a construção de uma “percepção” sobre o aluno com base no convívio com o mesmo, numa postura de abertura para com o “diferente” e na apropriação de conhecimentos. Conforme o esperado, observou-se a existência de um conhecimento prático a respeito do manejo das dificuldades de seus alunos nem sempre fundamentado por um referencial teórico que justificasse tanto a sua compreensão sobre o Autismo, quanto a própria prática. O interessante é que, concomitante às dúvidas sobre as práticas pedagógicas, foi possível identificar a organização de práticas no sentido de incentivar a autonomia do aluno – um aspecto essencial para o desenvolvimento de qualquer pessoa, o qual deve ser encorajado.

Isso aponta para a necessidade de implementação de espaços para a construção de conhecimentos e troca de experiências, instrumentalizando o professor, teórica e emocionalmente. Nesse sentido, os resultados desse estudo mostram que a distância dos centros de referência em Autismo que se encontram concentrados, em sua maioria, na capital do estado, torna o acesso à qualificação, ainda mais dificultado. Essa situação parece acentuar

o senso de isolamento e “abandono”, apontando para a necessidade de criação de espaços de discussão e aperfeiçoamento descentralizados e representativos da realidade local.

Um aspecto que merece ser melhor investigado em futuros estudos são as circunstâncias da opção do professor pelo trabalho nessa área. Verificou-se que esta função nem sempre foi associada ao desejo e prazer. Esse quadro foi ainda mais claro em relação ao aluno com Autismo.

Alves (1999) reflete sobre a importância do desejo no processo de ensinar e de educar. Segundo o autor é o desejo que é o agente propulsor do processo de germinação e é através dele que se pode parir. Parir parcerias, aprendizagens conjuntas e expectativas mais realistas. Pensar uma prática desprovida de desejo e prazer, é no mínimo pensar uma prática já abordada, sem condições, frustrada e infrutífera. Pensar esse exercício como uma alternativa encontrada por falta de outras opções é preocupante, tanto em relação ao aluno quanto ao próprio professor.

Os resultados do presente estudo mostram a complexidade do processo da educabilidade de alunos considerados como “especiais”. As questões aqui discutidas buscam constituir sementes a serem lançadas em terreno menos árido e mais frutífero, adubado pelo conhecimento. O compartilhamento de conhecimentos e conflitos suprime a emergência de idéias (e conseqüentemente de manejos) comprometidos, aproximando-se de práticas mais coerentes.

Portanto faz-se necessário, o engajamento num processo que implica necessariamente a compreensão e a descoberta de que em todo aluno, seja ele quem for e de que forma for, há sempre um “beija-flor”.

IV REFERÊNCIAS

- Adam, T. L. (1999). *Especialização em psicopedagogia*. Frederico Westplalen: URI.
- Alves, R. (1999). O amor que acende a lua. Campinas: Papiros.
- Araújo, C. A. (1995). Teorias cognitivas e afetivas. Em J. S. Schwartzman & F. B. Assumpção (Orgs.), *Autismo infantil* (pp.79-100). São Paulo: Memnon.
- Associação Psiquiátrica Americana. (1989). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (L. H. S. Barbosa, Trad.) (3ª ed. rev.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1987)
- Associação Psiquiátrica Americana. (1995). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (D. Batista, Trad.) (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1994)
- Associação Psiquiátrica Americana. (2001). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (D. Batista, Trad.) (4ª ed.- Texto Revisado). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 2000)
- Baptista, C. R. (1999). Integração e Autismo: Análise de um percurso integrador e dos dispositivos necessários [Resumos]. Em Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Org.), *Anais, XXII Reunião Anual, GT-Especial* (p.124). Caxambu, MG: ANPEP.
- Baptista, C. R. (2002). Integração e autismo: Análise de um percurso integrado. Em C. R. Baptista & C. Bosa. (Orgs.), *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 127-143). Porto Alegre: ArtMed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Beck, A. & Alford, B. (2000). *O poder integrador da terapia cognitiva* (M. C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 2000)
- Beck, A. & Freeman, A. (1993). *Terapia cognitiva dos transtornos da personalidade* (A. E. Fillman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bell, R. & Harper, H (1977). Childs effects on adults. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bettelheim, B. (1987). *A fortaleza vazia* (M. E. H. Monteiro, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1967)

- Bosa, C. (1998). *Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: A systematic observation study of requesting behaviours and joint attention*. Tese de doutorado não- publicada, Instituto de Psiquiatria, Universidade de Londres, Inglaterra.
- Bosa, C. & Callias, M. (2000). Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 167-177.
- Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do Autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 77-88.
- Bosa, C. (2000, Novembro). *A percepção dos professores sobre Autismo e inclusão*. Trabalho apresentado no curso de extensão sobre a inclusão de diferença no contexto escolar: Autismo e psicoses infantis, Porto Alegre, RS (UFRGS).
- Carvalho, A. M. A. (1998). Etologia e comportamento social. Em L. de Souza, M. M. P. Rodrigues & M. F. Q. Freitas (Orgs.), *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp.195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A. (1988). Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”. *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia* (pp. 511-515). Ribeirão Preto (S.P).
- Carvalho, R. E. (2000). Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação.
- Dawson, G. & Lewy, A. (1989). Arousal, attention, and socioemotional impairments of individuals with autism. Em G. Dawson (Org.), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis and treatment* (pp. 3-21). New York: Guilford.
- Ellsworth, P. C. & Smith, C. A. (1988). From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings. *Motivation and Emotion*, 12, 271-302.
- Epstein, S. (1983). A research paradigm for the study of personality and emotions. Em M. M. Page (Org.), Nebraska. Symposium on Motivation (Vol 30, pp.91-154). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it chances it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- Freire, M. (1992). A paixão de aprender e a paixão de ensinar: Caderno Pedagógico (p.13). Frederico Westphalen: Pluma.

- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Gauderer, C. (1997). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Geffken, R., Morgan, B. & Rodrigue, R. (1992). Psychosocial adaptation of fathers of children with autism, Down Syndrome, and normal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 249-263.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gillbert, C. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 99-119.
- Guarany, W. C. & Bentzs, I. M. G. (1974). *Meta comunicação*. Porto Alegre: Emma.
- Happé, F. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 1-12.
- Harris, P. (1994). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Head, B. F. (1970). *Linguística aplicada ao ensino da língua materna*. Salvador: Emma.
- Helps, S., Newson-Davis, I. C. & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism*, 3, 287-298.
- Hermelin, B. & O' Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. New York: Pergamon.
- Hobson, P. (1993). Understanding persons: The role of affect. Em S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Orgs.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 205-227). Oxford: Oxford Medical.
- Hutt, C. & Hutt, S. J. (1968). Stereotypy, arousal and autism. *Human Development*, 11, 277-286.
- Jiménez, R. B (Org). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children autism*. Chichester: Wiley.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kaufman, I., Frank, T., Friend, J., Heims, L. & Weiss, R. (1962). Success and failure in the treatment of childhood schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 118, 909-913.
- Kelly, T. P., Borrill, H. S. & Maddell, D. L. (1996). Development and assessment of executive function in children. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 1(2), 46-51.

- Klein, M. (1965). On early infantile psychosis: The symbiotic and autistic syndromes. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 4, 554-568.
- Lazarus, R. S. & Smith, C. A. (1989). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition and Emotion*, 2, 281-300.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber* (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1997)
- Leventhal, H. (1980). Toward a comprehensive theory da emotion. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* (pp.139-207). New York: Academic Press.
- Lewis, M. & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and mood: Developmental theory and measurement*. New York: Academic Press.
- Mahler, M. S. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of Individuation: Infantile psychosis*. New York: International Universities.
- Maratos, O. (1996). Psychoanalysis and the management of pervasive developmental disorders, including autism. Em C. Trevarthen, K. Aitken, D. Papoudi & J. Robarts (Orgs.), *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs* (pp. 161-171). London: Jessica Kingsley.
- Mattoso, C. J. J. (1969). *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica.
- Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. (2000). Greek teacher's perceptions of autism and implications for educational practice. *Autism*, 3, 173-183.
- Mazet, P. & Lebovici, S. (1991). *Autismo e psicoses da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meltzer, D., Bremer, J., Hoxter, S., Weddell, D. & Wittenberg, I. (1975). *Explorations in autism: A Psycho-analytical study*. Strath Tay: Clunie.
- Meneguetti, A. (1985). *Ontopsicologia do homem*. Passo Fundo: Onto.
- Montoan, M. T. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro, W VA.
- Mundy, P. & Sigman, M. (1989). Specifying the nature of the social impairment in autism. Em G. Dawson (Org.), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment* (pp. 3-21). New York: Guilford.
- Mundy, P., Sigman, M. & Kasari, C. (1993). The theory of mind and joint attention deficits in autism. Em S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Orgs.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 181-203). Oxford: Oxford Medical.

- Organização Mundial de Saúde (1979). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-9. São Paulo: OMS.
- Organização Mundial de Saúde (1993). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID- 10 (D. Caetano, Trad.). Porto Alegre: ArtMed. (Original publicado em 1992)
- Ornitz, E. M & Ritvo, E. R. (1976). The syndrome of autism: A critical review. *The American Journal of Psychiatry*, 133, 609-621.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F. & Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relation to the theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- Piccinini, C. A. & Wendland-Carro, J. (1995). Interação precoce mãe-bebê: Perspectivas de Interação para a promoção do Desenvolvimento infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 8(1),111-144.
- Pichon-Rivière, H. (1995). Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzees have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 1, 515-526.
- Rogoff, B. & Gauvain, M. (1986). A method for the analysis of patterns, illustrated with data on mother-child instructional interaction. Em J. Valsiner (Org.), *The individual subject and scientific psychology*. New York: Plenum Press.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp.173-220). New York: Academic Press.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. Em P. Shaver (Org.), *Review of personality and social psychology: Vol. 5. Emotions, relationships, and health* (pp. 11-36). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rutter, M. (1997). Autismo infantil. Em C. Gauderer (Org.), *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Ryff, C. D. (1987). The place of personality and social structure research in social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,1192-1202.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. Em K. R. Scherer & P. Ekman (Org.), *Approaches to emotion* (pp.293-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmidtbauer, P. R. (1997). *Autismos*. São Paulo: Escuta.

- Schossler, A., Grassi, V. & Bosa, C. (2000). As expectativas dos professores em relação a inclusão de alunos com Autismo: Um estudo exploratório [Resumos]. Em Pró-reitoria de Pesquisa (Org.), *Anais XII Salão de Iniciação Científica* (p.466). Porto alegre, RS: PROPESQ.
- Shweder, R. A. & LeVine, R. A. (1984). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Smith, C. & Lazarus, R. (1990). Emotion and adaptation. Em L. Pervin (Org.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.609-637). London: The Guilford Press.
- Stone, W. L. (1987). Cross-disciplinary perspectives on autism. *Journal of Pediatric Psychology, 12*, 615-30.
- Stone, W. & Rosenbaum, J. (1988). A comparison of teacher and parent views of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*, 403-414.
- Szatmari, P., Archer, L., Fisman, S. & Streiner, D. L. (1994). Parent and teacher agreement in the assessment of Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Pervasive Developmental Disorders, 24*, 703-717.
- Tezzari, M. & Baptista, C. R.(2002). Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. Em C. R. Baptista & C . Bosa (Orgs.), *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 145-156). Porto Alegre: ArtMed.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. Em M. Bulova (Org.), *Before speech: The beginnings of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University.
- Wallander, J., Varni, J., Babani, L., Banis, H. & Wilcox, K. (1989). Family resources as resistance factors for adjustment in choronically ill and handicapped children. *Journal of Pediatric Psychology, 14*, 157-173.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT.
- Werneck, C. (1997). Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA.
- Wing, L. (1997). The history of ideas on autism: Lebgends, myths and reality. *Autism, 1* (1), 13-23.

Wing, L (1998). O *continuum* das características autistas. Em C. Gauderer (Org.), *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para pais e professores* (pp.111-119). Rio de Janeiro: Revinter.

Ficha de Identificação dos Casos de Autismo

I- Dados de identificação:

Nome da Entidade:

Nome do aluno:

Sexo:

Data de nascimento:

II - Resumo dos Casos:

III - Características Clínicas:

IV - Diagnóstico:

V - Procedimento:

ANEXO C

Ficha de Caracterização das Escolas

Escola A

Infra Estrutura da Escola

Área Física: 2.412 metros quadrados construídos, distribuídos em:

Sala de Tratamento Precoce;
Sala de Fisioterapia e um banheiro;
Sala de Fonoaudiologia;
Sala de Psicologia;
Sala de Assistência Social;
Gabinete Dentário;
Secretaria;
Sala da Direção;
Sala dos Professores;
Sala da Coordenação Pedagógica;
Oficina das Mães;
Clube de Mães;
Sala de Psicologia;
Sala de Fonoaudiologia;
Sala da Psicologia;
Cozinha dos Professores;
Sala de Maternal;
Salão de Psicomotricidade;
Oficina de Madeiras;
Banheiros;
Depósitos;
Oficina de Artesanatos Nível IV;
Oficina de Artesanatos Nível III B;
Sala de Nível II – A;
Sala de Nível I – B;
Sala de Nível II – B;
Sala de Nível I – C;
Pré Escola;
Pré Escola A;
Autista A;
Nível I – D;
Pré Escola D;
Nível I – G;
Nível I – A;
Pré Escola B;
Nível I – E;
Autista B;
Nível I – F;
Nível IV;
Programa de Colocação no trabalho;
Grupo de Convivência;
Cozinha/ Refeitório/ Banheiro;

Total
9 Banheiros
3 Cozinhas
2 Oficinas
1 Refeitório
1 Salão de vídeo
1 Salão Psicomotricidade
1 Atividade de vida diária
9 Salas de Aula
1 Parquinho
Dados do quadro de Pessoal
Setor administrativo: 4
Setor Telemarketing: 3
Setor Clínico: 13
Setor Pedagógico: 20
Funcionários de Serviços Gerais: 5
Total: 45
Dados dos alunos atendidos
Números de Alunos Atendidos: 220
Municípios Assistidos: 13
Formas de Recursos Financeiros
(x) Órgão Público Municipal;
(x) Governo do estado do RS;
(x) SAS – Ação Continuada (Federal);
(x) Comunidade;
(x) Telemarketing;
(x) MEC – Federal;
(x) Prefeituras da Região() Outros: Qual? _____

Escola B

Infra Estrutura da Escola

Área Física: 4.200 m², com 863 m² da área construída, mais uma construção anexa com garagem e área coberta.

4 salas – formando o setor técnico, setor de fisioterapia, psicologia, serviço social e fonoaudiologia;

1 sala para Diretoria e secretária da Entidade mantedora APAE;

1 sala para Direção, vice direção e secretária;

1 refeitório;

1 cozinha;

1 dispensa;

1 sala de estimulação precoce com banheiro;

2 conjuntos de banheiros masculinos;

2 conjuntos de banheiros femininos;

1 parque;

residência dos caseiros;

garagem;

salão de atividades psicomotoras;

sala de reunião do clube de mães.

Dados do Quadro de Pessoal

Setor Administrativo: duas secretarias, uma diretora, uma vice diretora

Setor Clínico: uma psicóloga, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga, uma assistente social

Setor Pedagógico: 20 professores

Funcionários de Serviços Gerais: 4

Total: 31

Dados dos alunos atendidos

Números de alunos atendidos: 145

Municípios assistidos: 5

Formas de Recursos Financeiros

Órgão Público Municipal

Governo do Estado do RS

SAS – Ação Continuada (Federal)

Comunidade

Telemarketing

Mec- Federal

Prefeituras da Região Outros: Qual? _____

**Ministério da Ação Social
Fundação Gaúcha do trabalho e Ação Social
Rio Grande de Sul.**

FICHA DE INGRESSO

Nome da Entidade: associação de Pais e amigos dos Excepcionais de Erechim.

Tratamento Precoce ()

Tratamento Reabilitação ()

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo:

Cor:

Filiação/ Responsável:

Número de Pessoas na Família:

Renda Percapita:

Início do Tratamento:

Hipótese Diagnóstica:

Prognóstico:

Programação terapêutica:

Erechim, / /

Roteiro para entrevista sobre a percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de Autismo e Síndrome de Down

N0:-----

Dados de identificação do professor:

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Local e área de formação profissional:

Qual a faixa etária dos alunos que tu trabalhas?

Há quanto tempo atuas na área de educação especial?

TÓPICOS INVESTIGADOS: Questões referentes à etiologia, desenvolvimento intelectual, características do quadro, intervenção educacional e sentimentos do professor .

- 1 - Como tu descreverias uma criança com Autismo? Síndrome de Down?
- 2 - O que tu pensas a respeito do desenvolvimento cognitivo de uma criança com Autismo? Síndrome de Down?
- 3 - Para ti qual seria a causa do Autismo? Síndrome de Down?
- 4 - Como é o teu trabalho no dia-a-dia com os alunos que tem Autismo? Síndrome de Down?
- 5 - Em que autores/ teoria(s) baseias o teu trabalho?
- 6 - Tivestes ou tens orientação especial (ex: supervisão, palestra, cursos, reunião de equipe, etc.) na área de Autismo? Síndrome de Down (Em caso positivo), de que tipo e com que frequência?
- 7 - Como você se sente em trabalhar com alunos com Autismo? Síndrome de Down?
- 8 - Quais são suas maiores dificuldades ao lidar com os alunos com Autismo? De que forma essas dificuldades são manejadas? Síndrome de Down?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Consentimento Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos do presente estudo que busca investigar a percepção do professor acerca do Autismo.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade. Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das gravações realizadas com minha entrevista.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a psicóloga Karla Goldberg, que poderá ser contatada pelo Tel: (054) 522-63-75.

Data: / /

Nome e assinatura do participante: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Consentimento Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos do presente estudo que busca investigar a percepção do professor acerca do Autismo.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade. Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das gravações realizadas com minha entrevista.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a psicóloga Karla Goldberg, que poderá ser contatada pelo Tel: (054) 522-63-75.

Data: / /

Nome e assinatura do participante: _____