



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

NÚCLEO DE INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

EMELLYNE LIMA DE MEDEIROS DIAS LEMOS

**Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no
contexto escolar**

JOÃO PESSOA

2012

EMELLYNE LIMA DE MEDEIROS DIAS LEMOS

**Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no
contexto escolar**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nádia Maria Ribeiro Salomão

JOÃO PESSOA

2012

Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar

Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Nádia Maria Ribeiro Salomão.

Universidade Federal da Paraíba.

(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria da Penha Lima Coutinho

Universidade Federal da Paraíba.

(Membro interno)

Prof^a. Dr^a. Maria Lígia Gouveia de Aquino.

Centro Universitário de João Pessoa _UNIPÊ.

(Membro externo)

Aos meus filhos, Mel e João Pedro, fontes inesgotáveis de amor e energia, verdadeiros motivadores de toda esta caminhada.

Ao meu amado esposo Bruno, parceiro dedicado e leal, fundamental em todas as etapas de realização deste trabalho.

Aos meus queridos pais, meus inestimáveis sentimentos de amor e gratidão, pelos anos de dedicação e apoio incondicionais, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus cujo amor infinito me encoraja e enche sempre de esperanças. Agradeço a Ele todas as vitórias e conquistas alcançadas durante a minha vida.

Aos meus pais, Rosangela e Marcio, pelo amor e incentivo dedicados em toda minha vida, agora extensivos aos meus filhos.

Aos meus filhos, Mel e João Pedro, pela aparente compreensão do tempo de convívio muitas vezes sacrificado pela realização deste trabalho.

Ao meu esposo Bruno que, com seu amor, dedicação e compreensão, me tranquilizou com a divisão das atribuições domésticas e das inúmeras madrugadas em claro com os nossos filhos, além do marcante apoio ao trabalho que realizo com crianças autistas desde os tempos de faculdade.

À família do meu esposo que me acolheu como uma verdadeira filha, em especial Dr. Nelson e Tatjana, os quais dispensaram cuidados aos meus filhos em todas as ocasiões que precisei, desde o processo de seleção do mestrado.

A Thalyta minha cunhada, comadre, amiga, colega de faculdade, de profissão e ex-sócia, pelo apoio e incentivo desde o início.

Aos meus irmãos Tárcyla e Marcio Filho e aos amigos e demais familiares pelo apoio no decorrer deste curso. Em especial a minha avó Lourdes e minha tia Rejane, mulheres determinadas, das quais herdei a vocação para a docência.

A Lucilene, Maria e Euda por me ajudarem sempre e cuidarem com tanto amor dos meus filhos.

Aos meus antigos amigos que compreenderam e respeitaram minhas ausências, em face da dedicação ao presente trabalho, bem como aos novos amigos que entraram em minha vida sem pedir licença, invadindo minhas horas de estudo permitindo que eu desfrutasse de alguns valiosos momentos de lazer.

À Prof. Dra. Nádia Salomão, minha orientadora, pela confiança e pelas horas de dedicação ao meu trabalho. Um agradecimento especial pela compreensão e atenção a mim dispensados durante a gravidez, pós-parto e período de amamentação. Pela combinação de experiência, exigência, humildade e ternura com que conduziu nossas supervisões.

Também à professora Dra. Penha Coutinho, pela maneira carinhosa com que recebeu meu convite para ser leitora deste trabalho e pelas contribuições importantíssimas dadas ao mesmo.

À professora Fabíola Braz Aquino pelas valiosas orientações ao longo de minha vida acadêmica, profissional e pessoal, sobretudo, pelo modelo de atuação com responsabilidade, ética e competência. Pelo incentivo à realização do mestrado, sem ela nada disso seria possível.

Aos professores de Mestrado da Universidade Federal da Paraíba que ministraram as aulas com excelência dando contribuições importantes à nossa formação enquanto pesquisadores.

À professora Carla Moita, que me recebeu carinhosamente em seu consultório diversas vezes, compartilhando seu saber e experiência, me auxiliando nos atendimentos clínicos; como também pelos livros e materiais disponibilizados gentilmente para que eu aprimorasse meus conhecimentos.

A todos os professores que passaram por minha vida e me marcaram de diferentes maneiras, em especial a Professora Dra. Eunice Simões que através de valiosas palavras, sem saber, transformou a minha vida.

A Clara Calixto pelas inúmeras supervisões a qualquer hora do dia ou da noite, pela confiança e por conferir a mim responsabilidades que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente. Por todo seu conhecimento e modéstia dignos de grande admiração e respeito.

A Lília por ter acreditado no meu potencial e me recebido em seu consultório, no interior de São Paulo, disponibilizando materiais de pesquisa de grande relevância e orientações para o trabalho com as crianças autistas. Mas, principalmente, pela referência de humildade, sabedoria, paciência e meiguice que a tornam tão especial quanto o trabalho que realiza.

Às crianças autistas por serem responsáveis pela minha revisão de valores e de postura profissional, cujas potencialidades extrapolam o rigor científico, redimensionando nossas práticas.

Às famílias das crianças autistas que estão sob meus cuidados terapêuticos, por me confiarem uma das coisas mais importantes de suas vidas, seus filhos. E, sobretudo, por compreenderem minhas ausências durante este período.

Às mães das crianças que se disponibilizaram e me auxiliaram em vários momentos deste trabalho, além da maneira especial que demonstraram confiança favorecendo o desenvolvimento do meu trabalho com seus filhos.

Às escolas que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, pelas várias formas de apoio que me ofereceram. E às professoras que se prontificaram e participaram gentilmente das entrevistas e filmagens.

Às colegas do Núcleo de Pesquisa em Interação Social e Desenvolvimento Infantil, Karla, Cibele, Janaína, Carol, Ana Flávia, Déborah, Fátima, Ellis e Zoraide, que me acolheram e contribuíram com sugestões importantes nas etapas de elaboração do trabalho.

A Dr. Mauro Paiva, que de maneira profissional, carinhosa e cômica, me ajudou a redimensionar determinados conceitos, muitos dos quais foram fundamentais para inserção e conclusão deste trabalho.

A Luana Veloso, minha amiga e sócia, e Ives, seu esposo, por assumirem as responsabilidades da clínica enquanto estive ausente face das demandas do mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e viabilizaram este trabalho.

*“Eu entendo o que é autismo, mas não acho que
seja tão duro como eles escrevem”*

Mãe, Criança 6 anos, 2006.

RESUMO

INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O espectro autista envolve desvios no desenvolvimento desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação e imaginação. Inúmeras pesquisas são realizadas e muitos aspectos permanecem inconcludentes, sobretudo em relação à etiologia, possibilidades terapêuticas e inserção em escolas regulares. Considerando a importância da interação social no desenvolvimento infantil e a influência das concepções dos pais e profissionais na prática inclusiva, o presente estudo tem como objetivo analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças, nos contextos de escolas regulares da cidade de João Pessoa – PB, considerando a mediação das professoras, suas concepções e as dos pais acerca da criança e do seu processo de inclusão escolar. Participaram deste estudo 42 crianças e 4 professoras de duas escolas regulares particulares, como também 4 crianças com diagnóstico de espectro autista, entre 3 e 5 anos de idade, de classe socioeconômica média e seus respectivos pais. Para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas registradas através de um minigravador. Também, foram realizadas duas filmagens em cada turma contemplando 20 minutos em cada uma das situações de pátio e sala de aula, dos quais foram transcritos e analisados 10 minutos. Com o objetivo de caracterizar as crianças deste estudo foi utilizada a escala de avaliação CARS. Em relação à análise dos dados, as entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo. As filmagens foram transcritas e analisadas a partir de categorias comportamentais das professoras e das crianças autistas descritas em termos qualitativos, a partir de estudos de caso, e quantitativos, a partir das frequências. Os resultados demonstram que os pais estão satisfeitos com a inclusão escolar realizada com seus filhos. Estes pais partem de características positivas ao referirem-se aos seus filhos, embora identifiquem as dificuldades inerentes ao autismo. Quanto às professoras observou-se que estão reformulando suas concepções partindo das possibilidades dessas crianças e entendendo a inclusão como uma prática que vai além da inserção na escola. Sobre os comportamentos das mesmas tanto em sala de aula quanto no pátio houve uma maior frequência no uso de diretivos e apoio físico. No que se refere à criança autista foram observadas maiores frequências de comportamentos de olhar pessoas, iniciativa dirigida à ação, resposta adequada e sorriso revelando a participação da criança autista em termos interacionais. Tendo em vista que os comportamentos dessas crianças podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança pretende-se com este estudo subsidiar orientações a pais e profissionais principalmente no que se refere à inclusão escolar de crianças autistas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar, espectro autista e interação social.

ABSTRACT

INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM: A STUDY OF CONCEPTIONS AND INTERACTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

The autism spectrum involves deviations in development since the early years of life in areas of social interaction, communication and imagination. Numerous researches are performed and many aspects remain inconclusive, especially regarding to the etiology, treatment possibilities and integration in regular schools. Considering the importance of social interaction in children's development and the influence of parent's and professionals concepts about inclusive practices, the present study aims to analyze the social interactions between children with autism and other children in the context of regular schools in João Pessoa, Brazil, considering the mediation of teachers, parents and their conceptions about the child and school inclusion. A group of 42 children and four teachers from two regular private schools, as well as four children diagnosed with autism spectrum between 3 and 5 years of age and their parents. To collect the data, semi-structured interviews recorded, through a mini tape recorder, were used. Also, two videotapes of 20 minutes were made at each of the situations of courtyard and classrooms, of which 10 minutes were transcribed and analyzed. With the objective to characterize the children in this study we used the CARS rating scale. Regarding data analysis, interviews were transcribed and analyzed using the technique of content analysis. The recordings were transcribed and analyzed using behavioral categories of teachers and children with autism described in qualitative terms, from case studies, and quantitative, from the frequencies. The results show that parents are satisfied with the educational inclusion held with their children. These parents point positive characteristics of their children, while identifying the difficulties inherent in autism. As for the teachers observed those are reformulating their conceptions of the possibilities of these children and understand inclusion as a practice that goes beyond the inclusion in school. In relation to the behaviors in both the classroom and in the courtyard there was a higher frequency in the use of directives and physical support. With regard to the autistic child there was a greater frequency of behaviors to look at people, led initiative to action, appropriate response and smile revealing the participation of autistic children in interactional terms. Considering that the behaviors of these children can be influenced by the interactive contexts, the mediation of adult and, especially, the particularities of each child this study aims to support guidelines for parents and professionals mainly regarding the inclusion of autistic children in regular schools.

KEY WORDS: School inclusion, autism spectrum, social interaction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dificuldades indicadas para a realização da inclusão escolar _____ 68

Quadro 2: Categorias comportamentais das professoras _____ 102

Quadro 3: Categorias comportamentais da criança com espectro autista _____ 108

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> – Dados das crianças com espectro autista participantes do estudo _____	85
<i>Tabela 2</i> – Dados sociodemográficos das mães/pais participantes do estudo _____	85
<i>Tabela 3</i> – Dados das professoras participantes do estudo _____	85
<i>Tabela 4</i> – Categorias comportamentais das professoras dirigidas à criança com espectro autista _____	102
<i>Tabela 5</i> – Categorias comportamentais das crianças com espectro autista _____	110
<i>Tabela 6</i> – Episódios interacionais estabelecidos no contexto escolar _____	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO	20
1.1 ESTUDOS SOBRE DÉFICITS SOCIOCOMUNICATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES	24
2 ESPECTRO AUTISTA	36
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS	37
2.2 ETIOLOGIA E EPIDEMIOLOGIA	41
2.3 DIAGNÓSTICO E QUADRO CLÍNICO	46
2.4 TRATAMENTO, CURSO E PROGNÓSTICO	51
2.5 CONTEXTOS E CONCEPÇÕES FAMILIARES	57
3 INCLUSÃO ESCOLAR	63
3.1 INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ESCOLAS REGULARES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	72
OBJETIVO GERAL	84
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	84
4 MÉTODO	85
PARTICIPANTES	85
INSTRUMENTOS	86
PROCEDIMENTO	88
5 RESULTADOS	91
5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS PAIS/MÃES	91
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS	96

5.3 DEFINIÇÕES E ANÁLISE DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS DAS PROFESSORAS _____	101
5.4 DEFINIÇÕES E ANÁLISE DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS DAS CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA _____	108
5.5 DEFINIÇÕES E ANÁLISE DOS EPOSÓDIOS INTERACIONAIS _____	115
5.6 ANÁLISE DA CRIANÇA 1 _____	120
5.6.1 Situação de sala de aula _____	120
5.6.2 Situação de pátio _____	123
5.7 ANÁLISE DA CRIANÇA 2 _____	125
5.7.1 Situação de sala de aula _____	125
5.7.2 Situação de pátio _____	128
5.8 ANÁLISE DA CRIANÇA 3 _____	129
5.8.1 Situação de sala de aula _____	129
5.8.2 Situação de pátio _____	131
5.9 ANÁLISE DA CRIANÇA 4 _____	134
5.9.1 Situação de sala de aula _____	134
5.9.2 Situação de pátio _____	137
6 DISCUSSÃO GERAL _____	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	152
REFERÊNCIAS _____	158
ANEXOS	
ANEXO A - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO	
ANEXO B - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS PROFESSORAS	
ANEXO C - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS MÃES E CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA	

ANEXO D - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS DEMAIS CRIANÇAS

ANEXO E - QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM AS MÃES DAS CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA

ANEXO F - QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM AS PROFESSORAS

ANEXO G - CARS (CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE)

Desde a primeira descrição feita por Kanner em 1943, inúmeras pesquisas sobre o autismo nas mais diferentes áreas do conhecimento foram realizadas. Contudo, muitos aspectos permanecem inconcludentes, sobretudo em relação à etiologia, à variabilidade na manifestação dos sintomas, ao prognóstico e às possibilidades terapêuticas. O que ocorre é a complexidade em generalizar a pessoas deste espectro os resultados das pesquisas – sejam elas genéticas, envolvendo a etiologia, ou comportamentais, envolvendo a manifestação dos sintomas e as possibilidades terapêuticas – uma vez que os dados obtidos em um grupo de sujeitos, muitas vezes não são encontrados em outros grupos.

Em meio aos diferentes estudos, muitas perspectivas são adotadas, cada uma com sua contribuição em termos de suas concepções e metodologias. Assim, cabe ressaltar a perspectiva desenvolvimentista adotada no presente estudo, a qual concebe o desenvolvimento típico a partir da articulação entre capacidades biológicas iniciais para o engajamento social e as interações sociais posteriores. Nessa perspectiva, o autismo é caracterizado por prejuízos biológicos primários acarretando déficits nas interações sociais (Lampreia, 2004, 2007).

Sobre a inclusão escolar dessas crianças, embora haja vasta literatura, alguns autores (Bosa, 2002; Lago, 2007; Höher Camargo, 2009) apontam que a ênfase dada aos prejuízos e limitações inerentes às características da síndrome torna esta prática questionável e historicamente estas características têm sido utilizadas como justificativa para a não inserção escolar destas crianças. Por outro lado, em concordância com autores (Bosa & Baptista, 2002; Lira, 2004; Sereno, 2006; Lago, 2007; Orrú, 2007; Höher Camargo, 2009; Fiaes & Bichara, 2009) parte-se da ideia de que, embora seja uma prática difícil, é também realizável e possível, considerando os benefícios das vivências escolares tanto em termos de interações sociais quanto do desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças do espectro autista.

Destacam-se também os aspectos metodológicos envolvidos nas investigações realizadas na área de autismo, que se utilizam de grupos comparativos entre crianças com diagnóstico de autismo e grupo controle, ou seja, crianças com outros diagnósticos ou mesmo crianças com desenvolvimento típico. Nestes estudos geralmente são consideradas as crianças com autismo com o dobro da idade das crianças com desenvolvimento típico (Napoli & Bosa, 2005). A este respeito diferentes autores (Silva, 2010; Höher Camargo, 2009; Sanini, Ferreira, Souza & Bosa, 2008) afirmam que tais procedimentos parecem enfatizar os limites apresentados pelas crianças autistas, ao invés de explorar suas possibilidades. De acordo com Hobson (2004) não há melhor maneira de começar a entender as pessoas, seja "normal" ou com deficiência, seja adulto ou criança, do que observar e analisar alguns indivíduos muito de perto.

Tendo em vista os aspectos abordados, justifica-se a realização desta pesquisa não apenas pela contribuição em termos metodológicos, mas principalmente pela relevância social haja vista a importância da interação social para o desenvolvimento humano e para o processo de inclusão escolar. Dessa maneira, seguem as seguintes questões de pesquisa: *Como se dá a interação entre as crianças e as professoras nestes contextos interativos? Será que crianças com autismo nos contextos escolares têm demonstrado comportamentos de interação social que, muitas vezes, não são percebidos como tal pelos seus colegas e professores? Quais os comportamentos que indicam iniciativa? Com que frequência ocorrem?*

Em face da importância e da influência que os contextos situacionais e interacionais podem exercer nas diferentes pessoas do espectro autista, este trabalho se propõe a analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças nos contextos de escolas regulares da cidade de João Pessoa - PB considerando a mediação das professoras, suas concepções e as dos pais/mães e professores acerca da criança e do processo de inclusão escolar.

Para tanto o presente trabalho é dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se à *Interação social* nele encontra-se uma revisão na literatura acerca dos estudos realizados na área, assim como das definições necessárias a compreensão deste trabalho, na sequência o subcapítulo *Comportamentos sociocomunicativos e suas implicações no desenvolvimento humano* considera as contribuições de pesquisas recentes abordando mais especificamente as implicações desses comportamentos na área de autismo. O segundo capítulo trata sobre o *Espectro autista* e contempla subcaptítulos que versam sobre histórico, etiologia, epidemiologia, diagnóstico, quadro clínico, tratamento, curso, prognóstico e contextos e concepções familiares. Já o terceiro capítulo *Inclusão escolar* aborda questões históricas que permeiam esta prática destacando, em subcapítulo, a *Inclusão escolar de crianças autistas em escolas regulares e concepções de professores*. O quarto capítulo refere-se ao *Método* onde é descrito todo procedimento para realização da pesquisa, contemplando os instrumentos utilizados e as características dos participantes.

No quinto capítulo são apresentados os *Resultados e Discussão* a partir dos principais resultados da pesquisa à luz das teorias e estudos citados ao longo do trabalho. A descrição dos resultados é realizada a partir da sequência da coleta e análise dos dados, considerando a importância de estudar as interações não apenas a partir frequências, mas também aspectos interrelacionados aos comportamentos observados em menor ocorrência, a partir de uma análise qualitativa. Posto isso, é realizada uma discussão geral dos resultados articulando, em termos mais gerais, os principais aspectos e as características em comum analisadas a partir da literatura.

Por fim, nas *Considerações Finais*, são destacadas a influência de aspectos metodológicos na realização deste trabalho, como também as principais contribuições do estudo e as sugestões sobre possibilidades de futuras pesquisas.

Neste capítulo são abordados, a partir de uma revisão na literatura, estudos realizados na área de interação social destacando as contribuições da teoria sócio-histórica, da perspectiva desenvolvimentista e também dos estudiosos da linguagem, considerando o sujeito como um ser ativo em suas interações sociais desde a mais tenra idade, inserido em um contexto histórico social, cujas interações estabelecidas se relacionam com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, evidenciando mudanças qualitativas que caracterizam a espécie humana.

De acordo com Garton (1992), existem diferentes perspectivas que abordam a influência da interação social no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Considerando esta influência uma importante questão de pesquisa na área da psicologia do desenvolvimento, concorda-se com o referido autor ao defender o papel que a interação social pode desempenhar no desenvolvimento humano, destacando os efeitos que as interações sociais podem exercer no desenvolvimento do conhecimento e da compreensão do mundo.

Apesar da variabilidade de trabalhos e conceitos envolvendo a interação social, Höher Camargo (2007) afirma que parece haver um consenso entre eles “no sentido de que o sucesso da constituição psíquica do indivíduo depende, primordialmente, do processo de socialização” (p. 15). Autores como Garton (1992), Seidl de Moura (2009) e Salomão (2010) afirmam que a palavra “interação” indica a participação ativa de ambos os participantes do intercâmbio, o que implica em ação recíproca ou bidirecionalidade.

Nessa direção, Piccinini, Seidl de Moura, Ribas, Bosa, Oliveira, Pinto, Schermann e Chahon (2001) evidenciam que embora a definição de interação social não seja consensual, há uma tendência entre os autores a considerar explicitamente a questão da ação recíproca, da coconstrução e da bidirecionalidade.

O presente estudo utiliza-se de alguns fundamentos da teoria de Vygotsky, tanto pela sua contribuição em termos de processos de aprendizagem, desenvolvimento, interação social

e linguagem quanto pela atenção dedicada ao estudo de pessoas com necessidades especiais, através de estudos na área de “defectologia”. Entretanto, as contribuições do referido autor nesta área são abordadas no capítulo que trata de maneira mais específica a inclusão escolar.

Em sua teoria, Vygotsky (2007) concebe que homens e animais são constituídos por bases biológicas semelhantes, responsáveis pelo desenvolvimento de funções psicológicas mais elementares, o que os diferenciaria seria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, formadas por meio das relações sociais e experiências historicamente acumuladas pela humanidade - tanto no desenvolvimento filogenético (desenvolvimento histórico da humanidade) quanto ontogenético (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie humana) do indivíduo. De maneira geral, o desenvolvimento do ser humano se dá, segundo Vygotsky (2007), a partir das interações que estabelece com o meio social no qual está inserido.

Os estudos realizados por Vygotsky (2000) têm como objetivo principal a análise da gênese e das relações entre pensamento e linguagem, considerando que a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio. A esse respeito, o autor aborda a função social da fala aparente durante o primeiro ano de vida na fase pré-linguística em que os bebês demonstram contatos sociais a partir de risadas, sons inarticulados e movimentos, por exemplo.

Sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (2000) pressupõe que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento, assim, o desenvolvimento do pensamento é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Dito de outro modo, pensamento e linguagem têm raízes diferentes e, em certa altura, essas linhas se encontram e, conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala torna-se racional. Segundo o

referido autor pensamento e linguagem são parte de um amplo espectro de habilidades que emergem durante o desenvolvimento humano (Garton, 1992).

No tocante ao desenvolvimento linguístico, Tomasello (2003) assume uma abordagem baseada na compreensão sociopragmática que as crianças têm das intenções comunicativas dos adultos. Nesse processo são fundamentais a capacidade da criança de compreender os diferentes papéis que o falante e o ouvinte desempenham na atividade de *atenção conjunta*, assim como, de compreender a intenção comunicativa do adulto e de expressar a sua própria, tudo isso no fluxo de interações sociais que ocorrem naturalmente.

Seguindo este ponto de vista, Tomasello (2003) destaca a peculiaridade do modo de organização cultural humana, tendo em vista que cada ser possui uma capacidade biologicamente herdada de viver culturalmente. Assim, para compreender a adaptação humana à cultura, faz-se necessário acompanhar o curso do desenvolvimento por algum tempo e neste curso o autor salienta que a principal aquisição se dá aos 9 meses de idade com a compreensão dos outros como seres intencionais, ocasião também em que emergem os comportamentos de *atenção conjunta*, cujas relações com entidades externas podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas.

Discorrendo acerca das origens culturais da aquisição do conhecimento humano Tomasello (2003), em seu livro, argumenta que não haveria tempo, do ponto de vista evolutivo, para que os processos normais de evolução biológica envolvendo seleção natural e variação genética criassem todas as habilidades cognitivas humanas, isto se daria pela transmissão social e cultural, que funcionaria em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que a de evolução orgânica.

Dito de outra forma, por meio das interações sociais ocorrem diferentes aprendizagens das quais a espécie humana se apropria devido à cognição social, esta que refere-se à “capacidade de cada organismo de compreender os co-específicos como seres iguais a ele,

com vidas mentais e intencionais iguais às dele” (Tomasello, 2003, p. 7). Assim, os indivíduos aprendem não apenas do outro, mas através do outro, isto é exemplificado pelo uso de ferramentas e símbolos linguísticos.

Fazendo um recorte no que foi abordado acima por Tomasello (2003) evidenciam-se, dentre outros conceitos, na evolução da espécie humana, os conceitos de cognição social e símbolos linguísticos. A este respeito, observa-se na literatura a defesa da interdependência dos aspectos sociais, linguísticos e cognitivos, assim como, de acordo com linha de pesquisa, verifica-se a existência de controvérsias quanto ao desenvolvimento da linguagem – alguns consideram as questões sociais e cognitivas como pré-requisitos e outros as consideram como sendo afetadas pela linguagem.

De acordo com Lampreia (2004), a discussão dos conceitos de interação social e linguagem, está intimamente relacionada à discussão dos pressupostos teóricos envolvidos, mais especificamente em relação à temática deste trabalho, tendo implicações não apenas para o conceito de autismo, como também para a busca da etiologia e para a intervenção.

De outro modo, a perspectiva desenvolvimentista, na qual se apoiam as ideias do presente trabalho, defende que os problemas de interação social decorrem de uma falha muito básica na capacidade de expressividade e responsividade emocional/afetiva (Lampreia, 2004, 2007). Desse modo, a referida autora menciona que esta perspectiva traz uma forma de entendimento dos prejuízos do autismo sem cair na oposição linguagem/social, mostrando como a linguagem se desenvolve a partir da interação social.

Ainda sob uma perspectiva desenvolvimentista, Hobson (2004) afirma que o contato humano é vital para o desenvolvimento do pensamento, este que se dá não apenas no contexto das interações pessoais, mas sim através delas. Conforme o referido autor, na relação estabelecida entre o cuidador e o bebê, o que acontece quando eles agem e sentem em

conjunto consiste em uma força motriz para o desenvolvimento, de modo que, quando inexistente, a totalidade do desenvolvimento mental torna-se extremamente comprometida.

Tendo em vista os aspectos abordados, é importante mencionar que em geral as crianças com espectro autista apresentam dificuldades em comportamentos que regulam a interação social e a comunicação, podendo ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer relações. Outras crianças autistas podem demonstrar interesse, mas falham na compreensão de normas convencionais implícitas na interação social, apresentando diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional (Gómez, Torres & Ares, 2009; Nogueira, 2009).

Nesse sentido, são abordadas pesquisas na área que evidenciam não apenas as dificuldades das crianças autistas nessas capacidades, mas também pesquisas que revelam indícios de que essas capacidades não são totalmente ausentes.

1.1 ESTUDOS SOBRE DÉFICITS SOCIOCOMUNICATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Autores como Hobson (2004) ao estudar as origens do pensamento humano afirmam a necessidade de se perceber o que acontece quando o desenvolvimento humano é desviado de seu caminho habitual. Nesse processo, o referido autor lança questionamentos no seguinte sentido: *como pensam indivíduos que enfrentaram sérias dificuldades emocionais ou sociais no início da vida? De que maneira condições como o autismo, cegueira congênita ou profunda privação precoce alteram o desenvolvimento do pensamento?* Destarte, buscando

responder a estas questões o autor afirma que as perspectivas de desenvolvimento atípico conduzem a fazer mudanças radicais na maneira de se pensar sobre o pensar.

Nesse sentido, o subcapítulo que ora se inicia discorre a respeito das implicações que os déficits sociocomunicativos exercem nos casos de autismo, tanto em termos diagnósticos quanto interventivos. Também são abordadas algumas repercussões nas interações estabelecidas com pessoas com autismo, mais especificamente no que se refere aos comportamentos dos adultos, estes demonstram influenciar e ser influenciados pelos comportamentos sociais e linguísticos da criança autista.

Concorda-se com autores como Seidl de Moura (2009) e Salomão (2010) que consideram em suas pesquisas a importância da interação social para o desenvolvimento e o conceito de bidirecionalidade caracterizado pela ênfase na reciprocidade e na adaptação mútua entre os parceiros levando em conta suas características individuais.

Um dos comportamentos sociocomunicativos mais importantes no desenvolvimento humano refere-se à *atenção conjunta*, também chamada de *atenção compartilhada*. De acordo com Menezes e Perissinoto (2008) esta habilidade aparece no desenvolvimento típico de uma criança no final do primeiro ano de vida e envolve direcionar a atenção de um parceiro comunicativo com a intenção de dividir uma situação. Mais uma vez, destaca-se a importância do adulto, que aproveitará as pistas da criança para introduzir referências sobre o mundo, proporcionando a compreensão da intenção comunicativa e facilitando o compartilhamento da atenção.

Vários autores (Bosa, 2002b; Tomasello, 2003; Bosa & Souza, 2007; Lampreia, 2009) apontam para o fato de que os comprometimentos na capacidade de *atenção compartilhada* acarretam déficits sociocomunicativos afetando o desenvolvimento da linguagem e da interação social. As atividades comunicativas não linguísticas e de *atenção compartilhada*

que se estabelecem entre adultos e bebês consistem na fundamentação sociocognitiva dos primórdios da aquisição da linguagem (Tomasello, 2003).

Ainda conforme o referido autor, as cenas de *atenção compartilhada* ocorrem na fase triádica em que os bebês começam a olhar para onde os adultos estão olhando, a se envolver com eles em sessões mais longas de interação mediada por um objeto, a agir sobre os objetos de maneira como os adultos estão agindo sobre eles, a apontar para um objeto ou segurá-lo para mostrar a alguém. Antes disso, durante a fase diádica, os bebês interagem diadicamente com os objetos, agarrando-os e manipulando-os ou, distintamente, interagem com pessoas, expressando emoções e respondendo a elas numa sequência alternada.

Estudos atuais (Bosa & Souza, 2007) destacam que a noção de que crianças com autismo apresentam dificuldades para fixar o olhar da mãe nos primeiros meses de vida tem sido desafiada. A exemplo disto cita-se Nogueira e Seidl de Moura (2007) em seu estudo observaram que um bebê, mais tarde diagnosticado como autista apresentou comprometimentos na fase triádica da interação, mas não na fase diádica.

Outro aspecto importante refere-se à maneira como as mães se comunicam com seus bebês nas situações de *atenção compartilhada*. Os estudos de Tomasello (2003) demonstraram que as mães que usavam a língua na tentativa de acompanhar a atenção dos seus filhos tinham filhos com vocabulários mais amplos em relação àquelas que usavam a língua na tentativa de direcionar a atenção do filho para algo novo.

Ainda sobre a habilidade de *atenção compartilhada*, destaca-se sua importância para identificação precoce do autismo, assim como para o desenvolvimento social e linguístico. Os resultados da pesquisa realizada por Menezes e Perissinoto (2008) demonstraram que a intervenção de um adulto aumentou a ocorrência dos comportamentos de *atenção compartilhada* nas situações semidirigidas e de imitação, principalmente em termos de

resposta. Importa mencionar que inicialmente a *atenção compartilhada* ocorre mais em resposta ao adulto do que por iniciativa da criança:

A princípio, o adulto direciona a atenção de acordo com os interesses da criança, para promover momentos de compartilhamento de atenção. Conforme a criança se desenvolve, passa a chamar a atenção do outro para iniciar os eventos de atenção compartilhada através do olhar, dos gestos e da fala (Menezes & Perissinoto, 2008, p. 276).

Mais especificamente em relação às crianças com espectro autista, as autoras afirmam que a partir das situações de interação propostas, foi possível verificar que estes sujeitos apresentaram habilidade de compartilhar a atenção e modificaram seus comportamentos positivamente a partir da interferência de um interlocutor. Um aspecto importante destacado pelas autoras refere-se às diferenças nas manifestações dos comportamentos de *atenção compartilhada*, tendo em vista que, apesar de esta habilidade estar severamente comprometida e servir como marcador precoce nos sujeitos do espectro autista, ela não está totalmente ausente.

A pesquisa realizada por Toth, Munson, Meltzoff e Dawson (2006) avaliou sessenta crianças pré-escolares com transtorno do espectro autista através de medidas de *atenção compartilhada*, imitação e brincar com objeto, tendo como objetivo investigar a contribuição destas competências para o desenvolvimento das habilidades de linguagem e comunicação dessas crianças. Os resultados da pesquisa demonstraram que as habilidades de *atenção compartilhada* e imitação imediata foram mais fortemente relacionadas com a capacidade de linguagem na idade de 3-4 anos, enquanto brincar com objeto e imitação diferida foram os melhores preditores de nível de desenvolvimento da comunicação a partir de 4 anos a 6 anos e 5 meses.

Os autores mencionados apontam as implicações da pesquisa para a compreensão da natureza e do curso do desenvolvimento da linguagem no espectro autista orientada para a

elaboração de metas específicas para programas de intervenção precoce, uma vez que as competências estudadas, especialmente a *atenção compartilhada* envolvida na troca social, estão relacionadas ao desenvolvimento da linguagem.

Nessa direção, Passerino e Santarosa (2004, 2005) ao se utilizarem da teoria sócio histórica como embasamento teórico para uma pesquisa acerca da interação social em sujeitos com autismo, afirmam que a interação social é uma relação complexa construída a partir dos sujeitos e de todo contexto sociocultural a que pertencem. Nesse processo, evidencia-se o uso da linguagem e de outras ferramentas de mediação, tornando-se evidente pelas ações dos sujeitos durante a interação e pelas significações atribuídas a todos esses elementos pelos mesmos no plano interpessoal.

A pesquisa mencionada aborda os comportamentos de três pessoas com espectro autista numa situação de bate-papo online a partir de um software de *Chat*. As referidas autoras discutem acerca das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos autistas a partir de categorias estudadas por Wing (1998), quais sejam: *isolamento social*, *interação passiva*, *interação ativa porém estranha* e *interação hiperformal*. Sobre a *interação passiva*, as autoras mencionam um sujeito de pesquisa, que ao longo da sessão, embora não tenha participado da sessão de bate-papo, ficou lendo as mensagens postadas pelos colegas, agindo como se não soubesse se inserir na conversa e, quando o fazia, deslocava com relação ao assunto discutido pelos demais. Outro resultado interessante diz respeito aos indícios observados de que a ecolalia dos sujeitos com espectro autista, embora “estranha”, pode ser uma tentativa de comunicação, assim como outras formas de comportamento estereotipadas.

Posto isso, importa mencionar as contribuições na perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem. Considerando a influência de autores como Vygotsky e dos estudos na área da sociopragmática, Salomão (2010) destaca que a relevância dos aspectos sociais da interação para o processo de aquisição da linguagem é indiscutível, considerando que o

desenvolvimento da comunicação é fundamentalmente interacional, onde são de grande importância os comportamentos verbais e gestuais.

A partir dessa perspectiva, Garton (1992) destaca a importância do ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas ressaltando o suporte do adulto, uma vez que, sensível às necessidades conversacionais da criança, é capaz de adequar suas contribuições às capacidades desta última, ou seja, o adulto adapta seu comportamento comunicativo para obter respostas das crianças.

Nesta mesma linha de pesquisa são estudados aspectos facilitadores da fala dirigida à criança, os estilos de fala materna (*diretivos, informações e feedbacks*, por exemplo), os quais podem expressar uma ampla variedade de intenções comunicativas e funções nas trocas linguísticas. Estes estilos linguísticos foram estudados por diferentes autores, sendo brevemente conceituados neste trabalho a partir de Salomão (2010), Fonsêca e Salomão (2006), Borges e Salomão (2003) e Braz e Salomão (2002).

Conforme as autoras, os *feedbacks* referem-se a enunciados que corrigem ou expressam desapontamento com o desempenho da criança no diálogo, aprovação ou rejeição dos enunciados incorretos da criança; as *informações* são nomeações de um objeto e suas características associadas a descrições de ações, na tentativa de promover informações à criança; e os *diretivos* podem ser interpretados como um comando ou ordem, possuindo um componente imperativo interpretável que dirige o comportamento ou verbalizações da criança.

A partir da perspectiva desenvolvimentista, Hobson (2004) concorda com estudiosos da linguagem ao afirmar que a criança forma meios de se comunicar desde o início e tem a intenção de envolver a outra pessoa. Assim, a mãe e o bebê são mutuamente envolvidos em uma atividade e ambos nesse intercâmbio, modificam as suas ações de acordo com o *feedback* que recebem dos seus parceiros. Conforme o autor mencionado, as crianças têm a capacidade

de perceber as ações e expressões em outra pessoa e, em seguida, traduzir o que é percebido nos outros e suas próprias ações e expressões.

Os estudos na área de desenvolvimento consideram certas especificidades em crianças atípicas (Síndrome de Down, autismo, deficiência visual, auditiva e mental, por exemplo). Elucidando esta questão Gallaway e Woll (1994) e Conti-Ramsden (1994), citados por Borges e Salomão (2003), ressaltam que crianças com Síndrome de Down e com distúrbios específicos de linguagem são menos ativas e menos comunicadoras espontâneas o que leva os pais a se utilizarem mais frequentemente de *diretivos* na linguagem a elas dirigidas possivelmente como uma compensação inevitável para a passividade, falta de compreensão ou baixa responsividade da criança.

Diversos autores (Piccinini, 2001; Braz & Salomão, 2002; Borges & Salomão, 2003) afirmam que o uso de *diretivos* tem sido alvo de debates e investigações quanto a sua função no desenvolvimento da linguagem infantil. A partir de uma revisão na literatura Braz e Salomão (2002) consideram a realização de estudos que verificaram uma relação negativa entre as formas de diretividade materna e algumas medidas no avanço linguístico infantil. Não obstante, as autoras mencionam estudos que observaram que a fala diretiva pode ser benéfica para o desenvolvimento linguístico de crianças pequenas, considerando também que os modos através dos quais os enunciados *diretivos* surgem durante as interações podem variar em função das características individuais da criança, tais como seu nível de desenvolvimento linguístico, sua faixa etária e as diferenças entre as crianças.

De outro modo, o estudo sobre comportamentos de apego em crianças com autismo realizado por Sanini et al. (2008) destaca que, apesar dos déficits em quase todos os aspectos do desenvolvimento socioemocional, essas crianças apresentam indicadores de apego seletivo, contestando a crença inicial de que não desenvolviam apego diferencial aos seus cuidadores. Os resultados do estudo mencionado demonstram que as crianças com autismo interagiram

mais com a mãe do que com um estranho e seus comportamentos caracterizaram-se muito mais pelas respostas às solicitações do que pela iniciativa.

De acordo com os autores a implicação destes estudos para intervenções com pais se dá na medida em que visam demonstrar que as peculiaridades de um comportamento, mesmo que de forma não convencional, não se equacionam à ausência deste comportamento. Outro aspecto importante ressaltado pelos autores refere-se ao fato de que estes resultados só se aplicam as crianças com características e nível de desenvolvimento dos participantes do estudo, quais sejam: preenchimento dos critérios diagnósticos nos três domínios (social, linguístico e comportamental), ausência de problemas sensoriais (deficiência auditiva ou visual), boas condições de saúde e inseridos em escolas especiais.

No intuito de ampliar o conhecimento a respeito da influência que habilidades de interação social parecem exercer sobre o autismo, notadamente no desenvolvimento de programas de intervenção, interessa citar o estudo realizado por Colombi, Liebal, Tomasello, Young, Warneken e Rogers (2009) cujo objetivo foi analisar a contribuição das habilidades sociais de imitação, *atenção compartilhada* e compreensão das intenções de outras pessoas sobre as ações em objetos para a capacidade de cooperar com outros em crianças com autismo. Sua relevância é admitida na medida em que não há evidências de estudos anteriores que se propuseram a analisar a relação entre imitação e comportamentos cooperativos no autismo. Os resultados do estudo ora mencionado indicam que as crianças com esta condição apresentaram pior desempenho na imitação e nas medidas de *atenção conjunta*, mas não na tarefa intencionalidade. Também foi observado que estas áreas parecem contribuir de forma independente para os comportamentos de cooperação.

Outro resultado original da pesquisa realizada por Colombi et al. (2009) refere-se à idéia de que, no autismo, a capacidade de compreender as intenções não se traduz na capacidade de compartilhar experiências. Dito de outro modo, estas habilidades foram

estudadas em uma tentativa de identificar déficits primários no desenvolvimento da cognição social no autismo, uma vez que são consideradas competências que emergem no início do desenvolvimento humano.

Dessa maneira, um prejuízo na atenção e imitação conjunta altera as trajetórias de desenvolvimento envolvendo o desenvolvimento de cooperação e impede as crianças com autismo de participarem plenamente nas tarefas cooperativas. As ideias desta pesquisa se apoiam na relevância dos modelos de desenvolvimento para orientar a realização de tratamentos mais eficazes, cujas habilidades sociais específicas podem ser melhoradas, tendo em vista que os resultados demonstram uma capacidade parcial de realização social por parte das crianças autistas.

De acordo com Hobson (2004), crianças com autismo apresentam um padrão específico para seus pontos fortes e fracos, de maneira que, não é que eles estejam atrasados ou deficientes em todas as tarefas e nos desafios diários que necessitam de inteligência, mas apenas em alguns deles. Segundo o autor, o autismo refere-se a uma contraposição do que as experiências sociais contribuem para a vida intelectual. Assim, o que a pessoa com autismo falha na capacidade de pensar é o que as relações interpessoais favorecem as pessoas.

Dentre os estudos sobre *contato face a face*, cita-se uma pesquisa realizada por Orsati, Mecca, Schwartzman e Macedo (2009) que teve como objetivo comparar crianças com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e crianças com desenvolvimento normal na percepção de faces humanas por meio da análise do rastreamento visual. Entretanto, de acordo com os autores os resultados não corroboram os dados da literatura que descrevem que participantes com TID evitam a região do olhar, ou preferem faces invertidas. Os achados indicam dois aspectos importantes: a) os participantes com TID apresentam padrão de exploração de faces diferente dos participantes com desenvolvimento normal, tal diferença se caracteriza por apresentarem menos tempo de fixação nas faces, acarretando a obtenção de

menos informações necessárias para interações sociais, b) a diferença na percepção da região dos olhos, quando estes estão ausentes, indicando dificuldade na percepção global de faces por pessoas com TID.

Os autores supracitados discutem tais resultados considerando que a percepção de estímulos sociais não eficaz pode gerar dificuldade na compreensão de situações sociais o que, por consequência, pode gerar comportamentos socialmente inadequados. Além disso, hipotetiza-se que crianças e jovens com TID despendem menos tempo do que seus pares na exploração de rostos humanos não obtendo informações necessárias para uma boa compreensão do estímulo apresentando, conseqüentemente, mais dificuldades na interação social. Mais especificamente sobre a *intencionalidade* em crianças com autismo, cita-se Sperry e Symons (2003) ao considerarem *intencionalidade* como os atos que as crianças fazem propositadamente, assim como o significado que elas atribuem aquilo que fazem e o fato de estarem conscientes do que fazem. Nesse sentido, os autores destacam que as crianças podem não dizer esses significados, cabendo ao adulto, portanto, inferir a *intencionalidade* dessas ações.

Não obstante, ao realizar uma pesquisa sobre julgamento materno de *intencionalidade* em crianças com autismo, os autores supracitados encontraram que estas mães avaliavam os comportamentos estereotipados como menos intencionais. As implicações do referido estudo se evidenciam em termos da identificação precoce dos sintomas, tendo em vista que a característica definidora de comportamento estereotipado é a sua aparente inutilidade, mas os pais de crianças com desenvolvimento normal tendem a julgar a ocorrência de comportamentos estereotipados iniciais como sendo intencional (Sperry & Symons, 2003).

A pesquisa realizada por Passerino e Santarosa (2004, 2005) demonstrou indícios de existência de *intencionalidade* de comunicação nas interações estabelecidas entre sujeitos autistas. Os resultados do estudo de Miilher e Fernandes (2006) também indicam a existência

de intenção comunicativa nas crianças estudadas e ressaltam a importância do adulto moldar-se à criança compartilhando seu foco de atenção. De acordo com Bosa (2002b) existe *intencionalidade* de comunicação em um diálogo estabelecido entre dois ou mais sujeitos se for possível perceber o outro como um agente intencional. Este último se caracterizaria por: possuir metas; agir ativamente para atingi-las; é capaz de compreender as metas das ações do outro e prestar atenção ao meio.

Outra habilidade ou fenômeno desenvolvimental que a interação social assume um importante papel é o *autorreconhecimento* que, segundo Napoli e Bosa (2005), diz respeito à imagem que o indivíduo tem de si que ocorre em torno dos 9 meses quando a criança começa a demonstrar sinais de que se reconhece e inicia esse processo através dos toques no próprio corpo enquanto olha sua imagem refletida no espelho, por exemplo. Os autores mencionados estudaram as relações entre os comportamentos interativos mãe-criança e o reconhecimento da imagem de si em crianças com e sem autismo.

Os resultados desse estudo demonstraram que, no grupo com autismo, apenas 50% das crianças apresentaram evidências de reconhecimento da imagem de si e, quando o fizeram, em sua maioria, demonstraram através de toque, agressividade, agitação motora e estereotípias. Outro dado interessante discutido pelos autores foi o fato de que algumas demonstraram reconhecer objetos da sala através do espelho, mas foram incapazes de reconhecerem a si próprias. Além disso, as mães do grupo com autismo apresentaram um número menor de episódios de *atenção compartilhada*, raramente respondendo aos estímulos maternos. Quanto aos comportamentos interativos mãe-criança na emergência da habilidade de *autorreconhecimento*, a pesquisa revelou que, independente de a criança ter ou não autismo, o reconhecimento da imagem de si mostrou-se associado ao comportamento materno, uma vez que as crianças que se reconheceram no espelho apresentaram um número maior de episódios de *atenção compartilhada*. Nessa direção, os autores afirmam que tanto as

mães das crianças com desenvolvimento típico quanto as das crianças autistas tentaram compartilhar com a criança os objetos e eventos ao redor, muito embora as segundas fossem menos correspondidas dificultando tanto o estabelecimento das trocas na interação quanto sua manutenção. A esse respeito, Bosa (2001) diz que é comum o retraimento da interação; este se dá possivelmente pelo excesso de estimulação e pela dificuldade da criança autista em compreender as funções dos atos nas trocas afetivas.

Tendo em vista as habilidades sociocomunicativas necessárias para o estabelecimento das interações sociais, destaca-se que as interações sociais em crianças atípicas precisa ser redimensionada. Destarte, parte-se agora para a descrição do espectro autista, um tema complexo, sobre o qual muitas vezes não são encontradas respostas conclusivas.

O autismo tem se caracterizado como um desafio para todos os profissionais envolvidos com a questão. O crescente volume de artigos, livros e trabalhos sobre esse tema reflete não apenas o interesse, mas, sobretudo, a ignorância sobre vários aspectos que ainda permanecem obscuros (Choto, 2007; Bosa, 2002; Gómez et al., 2009). Tal realidade incide nas concepções adotadas sobre os indivíduos autistas, bem como sobre as diversas indagações e confusões a esse respeito.

O artigo de revisão na literatura publicado por Gómez et al. (2009) destaca que o autismo é considerado como uma síndrome complexa, com múltiplas causas e manifestações que contemplam ampla variabilidade de sintomas e de respostas aos tratamentos. Portanto, atualmente fala-se em transtornos do espectro autista levando em consideração os níveis de funcionamento dentro do autismo, permitindo uma aproximação mais realista da heterogeneidade dos casos, sobretudo, em relação às habilidades verbais e ao nível linguístico e comportamental, diferentemente da tipologia mais clássica de Kanner, que trata o autismo como um único transtorno com expressões fixas e sintomas rígidos. Os referidos autores pontuam dificuldades em estabelecer consensos nos estudos quanto ao conceito, prevalência, etiologia e intervenção (Gómez et al., 2009).

De acordo com Klin (2006) a origem do termo “transtorno do espectro do autismo” deve-se à consciência de que as manifestações comportamentais são heterogêneas, com diferentes graus de comprometimento e provavelmente múltiplos fatores etiológicos, apesar de apresentarem em comum uma interrupção precoce dos processos de socialização.

O transtorno autista abrange um espectro bastante heterogêneo de quadros comportamentais, envolve crianças com desvios no desenvolvimento desde os primeiros dias de vida e outras somente após um ou dois anos de suposta normalidade; crianças que falam e outras que são mudas; crianças que apresentam déficit intelectual, enquanto outras não (Choto, 2007; Lampreia, 2003).

Segundo Höher Camargo (2007) a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas. Concorde-se com autores como Nogueira (2009), Bosa (2008), Orrú, (2007) quando destacam em seus estudos as potencialidades destas crianças, apesar de considerar as dificuldades centrais do espectro autista.

Tendo o conhecimento sobre a dificuldade em estabelecer consensos nesta área de estudos, bem como sobre o termo “espectro” atualmente utilizado na literatura, parte-se para um breve resgate histórico sobre o autismo.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

A conceituação de autismo sofreu várias mudanças ao longo dos tempos, dado o desconhecimento ou a tentativa de se encontrar causas que determinem essa síndrome. De acordo com Orrú (2007) na história do autismo, há vários pesquisadores que dão importantes contribuições quanto a argumentações sobre a síndrome, critérios diagnósticos e possíveis causas. O termo autismo deriva do grego *autos* = si mesmo e *ismos* = disposição/orientação, e foi utilizado pela primeira vez no princípio do século XX, pelo psiquiatra Bleuler, para caracterizar um tipo de sintoma que ele julgou ser secundário das esquizofrenias (Borges, 2000; Choto, 2007; Orrú, 2007; Baron-Cohen, 2008).

Desde a antiguidade, conhecem-se relatos de crianças ou adultos com comportamentos atípicos, que podem relacionar-se ao autismo. Ao longo dos séculos XVIII e XIX desenvolveu-se um interesse em conhecer casos de crianças com perturbações graves das capacidades de interação e contato afetivo. Nos últimos anos do século XVIII houve um

enorme interesse no caso de Vítor, uma “criança selvagem” encontrada nos bosques de Bassine e que foi examinada por um dos criadores da psiquiatria, Pinel, e educada por um precursor da educação especial, Itard. Na primeira metade do século XX os psiquiatras empregaram diversos nomes para designarem certos casos de síndromes psicóticas precoces e mais ou menos semelhantes ao autismo: Sanctis (1906) definiu o conceito de *dementia precossicima*, Heller (1930) o de *dementia infantilis* e Bender (1947) o de esquizofrenia infantil (Rivière, 1996).

O quadro que leva atualmente a denominação de autismo foi identificado e descrito pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado “Alterações autísticas no contato afetivo”, no qual descrevia o caso de onze crianças que apresentavam um quadro de distúrbio do desenvolvimento caracterizado por: incapacidade para estabelecer relações com as pessoas; um amplo conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem; e uma insistência obsessiva em manter o ambiente sem mudanças, acompanhada da tendência a repetir uma gama de atividades ritualizadas (Kanner, 1943; Baron-Cohen, 2008).

As principais características encontradas nas crianças estudadas por Kanner foram, dentre outras, a inabilidade no relacionamento interpessoal desde o princípio da vida; dificuldade em adotar uma atitude antecipatória que assinala ao adulto a vontade de ser pego no colo; tendência ao isolamento; problemas comportamentais; não aquisição, atraso ou uso não comunicativo da linguagem, entonação nem sempre contextualizada; dificuldades na atividade motora global; ausência de comprometimento físico e insistência obsessiva em rotinas, levando à limitação das atividades espontâneas (Kanner, 1943).

Autores como Schwartzman (2003) e Baron-Cohen (2008) apontam Hans Asperger como outro teórico importante. Este último realizou um estudo em 1944 sobre crianças com características clínicas muito similares às descritas por Kanner. As descrições do referido teórico foram mais amplas e envolveram: fatores orgânicos; dificuldade em fixar o olhar

durante interações sociais; presença de um olhar periférico breve; estereotípias; retraimento social e a dificuldade dos pais em constatar tais comprometimentos nos três primeiros anos de vida.

Entretanto, Kanner e Asperger “[...] empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros de modo espontâneo e recíproco” (Bosa, 2002, p. 26). A partir destes estudos, os debates cresceram e as polêmicas sobre a etiologia e a definição de autismo tornaram ainda mais acirradas.

De acordo com Ortega (2009), dos anos 1940 a 1960, predominaram explicações psicanalíticas para o autismo, compreendendo-o em termos de falhas no estabelecimento das relações objetais precoces do indivíduo, especialmente com os pais. Embora atualmente ainda existam defensores desta linha, desde os anos 60 vem se produzindo um deslocamento para explicações orgânicas, especialmente cerebrais, do transtorno.

Verifica-se na história uma controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. Inicialmente, o autismo foi incluído na categoria de psicose ou esquizofrenia; porém, Kanner, apesar de reconhecer as semelhanças entre o autismo e a esquizofrenia infantil, defende a ideia de que deveria ser separado da mesma, definindo-o como psicose em diferentes trabalhos. As primeiras edições da Classificação Internacional de Doenças (CID) não fazem qualquer menção ao autismo. Já a oitava edição o traz como forma de esquizofrenia e a nona, como psicose infantil.

A partir da década de 80, o autismo foi retirado da categoria de psicose no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), DSM-III e no DSM-III-R, bem como da CID-10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. Já o DSM-IV traz o transtorno autista como integrando os transtornos invasivos do

desenvolvimento, encontrando-se também na tradução para o português o termo “abrangente” em substituição a “invasivo”, juntamente com os transtornos desintegrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger. Tanto a CID-10 quanto o DSM-IV estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (Assumpção Jr., 1995 citado por Bosa, 2002).

Um dos primeiros autores a fazer considerações que contradiziam a ideia de que o autismo fosse uma psicose foi Ritvo, que o defendia como sendo um *déficit* cognitivo, que causaria assim, o distúrbio no desenvolvimento. No Brasil, a partir das décadas de 70 e 80, sob a influência de muitos autores (Rutter, Wing, Ornitz, Ritvo), o psiquiatra Gauderer deixou de conceber o autismo como um tipo específico de psicose e passou a considerá-lo como uma desordem comportamental e emocional devido a algum tipo de comprometimento orgânico cerebral. Para ele, as principais características são: diminuição do ritmo de desenvolvimento psiconeurológico, social e linguístico; presença de reações anormais a sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar; estabelecimento não usual de relações com pessoas, objetos e eventos (Facion, 2005).

Outra contribuição teórica importante é a de Wing, que chamou a atenção para o aspecto *continuun* ou *spectrum*, que refere-se à “existência de alterações comportamentais que se apresentam em graus variados de tipo e severidade, podendo muitas vezes estar combinadas com outros prejuízos observados na criança”. Esta concepção tem refletido uma modificação importante ao longo dos anos, em que o autismo deixa de ser considerado como um quadro único e específico, para ser visto como uma síndrome que comporta subtipos variados, tendo assim, um aspecto sintomatológico dependente do comprometimento afetivo (Facion, 2005, p. 25, Baron-Cohen, 2008). Destaca-se a importância de conhecer tal variabilidade com vistas a conhecer os aspectos relacionados à etiologia e epidemiologia.

2.2 ETIOLOGIA E EPIDEMIOLOGIA

De acordo com Nogueira (2009) a etiologia pode ser considerada de modos diversos a partir dos autores e perspectivas, sendo ora privilegiados fatores afetivos, ora cognitivos ou biológicos. Tal variabilidade tem contribuído, conforme a autora, para promover um contínuo debate quanto às possibilidades de o transtorno ser resultado de déficits inatos ou ambientais.

Nesta direção Silva e Mulick (2009) afirmam que existe certo consenso entre os especialistas de que o autismo é decorrente de disfunções do sistema nervoso central (SNC), que levam a uma desordem no padrão do desenvolvimento da criança. Entretanto, as autoras ressaltam que, diante da grande variabilidade de manifestações sintomatológicas, até o presente momento, não foi possível determinar qualquer aspecto biológico, ambiental, ou da interação de ambos, que pareça contribuir de forma decisiva para a manifestação desse transtorno. Assim, o máximo que se tem proposto é a identificação de fatores genéticos e biológicos que parecem contribuir para a exibição de certos sintomas ou características particulares, ou de subtipos específicos dentro da população geral de indivíduos autistas (Silva & Mulick, 2009).

Como já foi mencionado anteriormente, não há um consenso acerca das causas para esta condição; diversos fatores são estudados, tais como: problemas ocorridos durante a gestação; situações ambientais adversas; aspectos genéticos; aspectos neuroanatômicos e neurofisiológicos; alterações nos níveis de neurotransmissores e hormônios, déficits nas funções executivas, na coerência central ou no processamento de informações; disfunções neurobiológicas no sistema de neurônios espelho; alterações neuroquímicas que resultariam em uma disfunção biológica do SNC e em uma organização cortical diferente repercutindo em um funcionamento distinto dos mecanismos de aprendizagem, percepção, atenção e

capacidade de integrar informações (Schwartzman, 2003; Klin, 2006; Baron-Cohen, 2008; Gómez et al., 2009).

Atualmente também estão sendo estudadas teorias que apontam carências nutricionais e vitamínicas associadas a transtornos metabólicos; processos bioquímicos alterados que afetam a digestão e a absorção de certos alimentos como glúten e caseína, por exemplo; ou ainda déficits no crescimento cerebral e contaminações ambientais; entretanto, tais hipóteses apresentam pouco suporte empírico apontando a necessidade de maiores investigações. Há ainda estudiosos que defendem a etiologia de base psicológica/ambiental, muito embora a grande maioria dos pesquisadores dessa área discorde de tal proposição (Schwartzman, 2003; Klin, 2006; Baron-Cohen, 2008; Gómez et al., 2009).

Considerando estas questões, parte-se para uma breve descrição das teorias desenvolvimentista e cognitivista a partir dos estudos realizados por Lampreia (2004, 2007), ressaltando que não pretende-se esgotar o assunto, mas sim pontuá-lo de modo que seja possível compreender a perspectiva desenvolvimentista adotada no presente estudo.

De acordo com a teoria desenvolvimentista, no autismo, uma falha biológica impediria o bebê de relacionar-se social e afetivamente, acarretando um prejuízo no desenvolvimento da comunicação não verbal e, conseqüentemente, da linguagem (Lampreia, 2007). Em contrapartida, a teoria cognitivista defende que o prejuízo primário no autismo deve ser encontrado em um dos diversos módulos da mente. Essa proposição adere a uma visão racionalista do sujeito, de acordo com a mesma, o sujeito é um ser natural dotado de certas capacidades psicológicas dadas desde o início.

Outro estudo realizado por Lampreia (2009) aborda como enfoques teóricos predominantes: a teoria da mente, de cunho inatista determinista, e a perspectiva desenvolvimentista, de cunho socioafetivo. Embora não seja objetivo deste trabalho abordar detalhadamente estas perspectivas, importa destacar alguns argumentos defendidos por

Baron-Cohen (2008) e Hobson (2004), principais expoentes das perspectivas ora mencionadas.

Segundo Baron-Cohen (2008) a teoria da mente refere-se à capacidade de colocar-se no lugar de outra pessoa, de imaginar seus pensamentos e sentimentos de modo a ser capaz de dar sentido e prever seus comportamentos. Conforme o autor, as pessoas usam a teoria da mente para identificar as intenções das pessoas por trás de seus gestos e falas.

Exemplificando, o autor cita uma pessoa que vê outra olhar através da janela: a primeira tipicamente infere que a segunda deve ter visto algo de seu interesse e que ela pode saber sobre algo que não pode ser visto neste momento. De acordo com o autor, a pessoa vai além do comportamento simples de imaginar um conjunto de estados mentais que se articulam na mente da outra pessoa dando sentido ao seu comportamento, mas também pode prever o que ela poderia fazer a seguir. Assim, conforme a perspectiva da teoria da mente sustentada por Baron-Cohen (2008), as pessoas do espectro autista apresentam atrasos no desenvolvimento desta área, ficando confusas com as ações de outras pessoas ou ansiosas porque os comportamentos de outras pessoas parecem imprevisíveis; precisamente, porque não podem usar a teoria da mente para interpretar ou antecipar o que os outros estão fazendo ou vão fazer.

Nesta direção, uma pesquisa realizada por Fiaes e Bichara (2009) aborda a brincadeira de faz de conta em crianças autistas a partir da teoria da mente, sustentando que sua ausência tem sido utilizada para justificar o empobrecimento das brincadeiras de faz de conta nessas crianças. Entretanto, as autoras afirmam que, diante da variedade no desenvolvimento de crianças autistas, o fato de elas possuírem teoria da mente ou metarrepresentação é uma questão controversa.

De outro modo, segundo Hobson (2004), importante representante da perspectiva desenvolvimentista de cunho socioafetivo, as ferramentas do pensamento são construídas com

base no envolvimento emocional da criança com outras pessoas. Dessa maneira, a criança autista carece de conexão emocional com os outros, e tal fato parece ter implicações bastante surpreendentes nas habilidades da criança para pensar.

Ainda fazendo referência às ideias de Hobson (2004), muitos eventos de idiossincrasias parecem cair como suspeita da fonte dos prejuízos provocados pelo autismo – eventos adversos no início da vida, efeitos das vacinas, colisões inevitáveis sobre a cabeça, por exemplo. Entretanto, mesmo quando os estudos observacionais são dirigidos a um grupo de indivíduos para que se possa ver o que é característico entre os indivíduos em particular, ainda não é possível ter certeza se é um determinado aspecto do quadro clínico subjacente ou se é o resultado de outra. Além disso, a essência da condição pode ser obscurecida pela variedade de anomalias presentes. Por exemplo, não é tarefa fácil destilar o que é verdadeiramente único para o autismo e o que é mais um reflexo do atraso mental que muitas vezes acompanha o autismo.

Considerando as perspectivas mencionadas, Bosa (2002b) defende a necessidade de integração desses modelos afetivos e cognitivos para a compreensão das competências comunicativas e suas relações com o contexto interacional no qual a criança está inserida. Tendo em vista o posicionamento teórico da referida autora, destaca-se a importância de conhecer esses modelos com vistas a lançar mão de diferentes formas de apreender as situações interacionais, a partir de características particulares da criança que, algumas vezes, são melhor abordadas por um modelo ou por outro, dependendo das áreas de maior comprometimento na criança.

Com vistas à complexidade no que se refere aos aspectos etiológicos do espectro autista, segue uma breve revisão de trabalhos que versam sobre a epidemiologia. Dessa forma, Klin (2006) afirma que são afetados 1 em cada 200 indivíduos; de acordo com Goodman e Scott (2003) não existe relação do autismo com o nível socioeconômico ou cultural, e as

ligações com um padrão socioeconômico alto relatadas pelos primeiros estudos deviam-se provavelmente a uma investigação tendenciosa. E, quanto à questão de gênero, apesar de casos de autismo serem mais raros em meninas, estes tendem a ser acompanhados por maior comprometimento cognitivo e funcional (Silva e Mulick, 2009).

Ainda sobre a epidemiologia, a análise da prevalência do autismo é uma questão confusa, dada a falta de exatidão dos diagnósticos, a falta de precisão nas definições e a grande variedade de instrumentos utilizados para o diagnóstico (Choto, 2007). Do mesmo modo, Baron-Cohen (2008) trata sobre o número de casos abordando os estudos de Wing, afirmando que tal dado não é rígido e que nas duas últimas décadas o número passou de 4 a cada 10.000 para 1 a cada 100. O mesmo é colocado por Pereira, Riesgo e Wagner (2008), que acrescentam ainda que o autismo ocupa o terceiro lugar entre os distúrbios do desenvolvimento infantil à frente das malformações congênitas e da síndrome de Down, e que, nos EUA, de cada 1.000 crianças nascidas, pelo menos uma irá, em algum momento do seu desenvolvimento, receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista .

Este aumento é discutido pelos autores a partir de alguns fatores, a saber: a adoção da concepção de espectro admite a inclusão não apenas de casos extremos, mas também de casos mais leves; além disso, os profissionais estão melhor preparados em termos de treinamento e formação e há melhores serviços oferecidos. Estudando esta questão, Silva e Mulick (2009) pontuam que apesar de muitas pesquisas e debates, até o momento, não se sabe ao certo se esse aumento realmente reflete um crescimento genuíno do número de casos; contudo, afirmam que esse aumento se deve, pelo menos em parte, a fatores como a recente ampliação dos critérios diagnósticos e a melhora na capacitação dos profissionais.

A revisão sobre a definição de autismo, seu percurso histórico, suas possíveis causas e a forma de incidência na população em geral são imprescindíveis para a compreensão do diagnóstico e do quadro clínico que serão tratados a seguir.

2.3 DIAGNÓSTICO E QUADRO CLÍNICO

Nas últimas décadas houve um aumento significativo da incidência de casos de autismo em todo o mundo, em face disso, ressalta-se a necessidade de os profissionais das mais diferentes áreas estarem preparados não só para lidar com a questão, mas também de identificarem mais precocemente para que sejam implementados programas de intervenção, uma vez que, quanto mais precoce o estabelecimento de intervenções, melhor será a evolução do quadro.

Segundo Gómez et al. (2009), na literatura, há certa confusão em relação aos critérios diagnósticos do autismo infantil, possivelmente devido à complexidade e a multiplicidade de variáveis e especificidades dos sintomas, havendo certos desacordos entre os diversos paradigmas de investigação.

De acordo com Choto (2007) o diagnóstico torna-se difícil por várias razões, quais sejam: decidir a natureza e a complexidade das dificuldades, identificá-las e distingui-las de outras síndromes, falta de sinais característicos da síndrome e a ausência de indicadores psicobiológicos. Ademais, a questão é complicada porque os sintomas do autismo são frequentemente encontrados também em outras doenças e tem geralmente graus diferentes nas várias fases de desenvolvimento.

As limitações características do espectro autista podem ser definidas em termos gerais como um transtorno neuropsicológico de curso contínuo associado, frequentemente, a retardo mental, com início antes dos três anos de idade, que se manifesta com alterações qualitativas nas habilidades sociais, nas habilidades comunicativas (verbais e não verbais) e com presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados com diferentes níveis de severidade (Schwartzman, 2003; Klin, 2006; Silva & Mulick, 2009;

Gómez et al., 2009). De acordo com Silva e Mulick (2009) quadros de transtornos depressivos e de ansiedade são também comuns em adolescentes e adultos com autismo de alto funcionamento cognitivo.

Nesse sentido Rivière (1996, p. 276) afirma que “os sintomas do autismo não se manifestam por igual, nem têm o mesmo significado em diferentes fases da vida das pessoas autistas”, acrescentando ainda que existem importantes diferenças entre uns autistas e outros no que diz respeito às características da síndrome, às peculiaridades do desenvolvimento, ao QI, ao nível linguístico e simbólico, ao temperamento e à gravidade dos sintomas.

De modo geral, pode-se dizer que as crianças com espectro autista, em diferentes graus, apresentam problemas de comportamento, incluindo hiperatividade, dificuldade de prestar e/ou manter atenção, atenção hiperseletiva e impulsividade, resistência a mudança, bem como comportamentos agressivos e/ou autodestrutivos (especialmente em crianças mais novas, cujo limiar de tolerância à frustração é baixo - a criança joga-se no chão, grita, chora, bate com a cabeça, se morde ou bate nos outros, por exemplo). Outros comportamentos comuns relacionam-se a resposta perceptiva anormal, incluindo hipo ou hipersensibilidade a determinados sons, olfato, tato ou paladar, por exemplo. Há também, em alguns casos, problemas médicos associados, tais como: problemas gastrointestinais, refluxo, alergias ou intolerâncias alimentares, além de problemas de sono e de alimentação (Rivière, 2006; Choto, 2007; Silva & Mulick, 2009).

A questão dos déficits sociais é abordada por Silva e Mulick (2009) como a marca central do autismo, sendo também os sintomas que se manifestam mais precocemente (até mesmo em crianças entre 12 e 18 meses de idade) a partir de características como: falta ou atraso em responder ao nome, aversão ao toque, dificuldade em estabelecer ou manter contato visual, bem como em compartilhar interesses e estados emocionais com outros (atenção partilhada). Quanto à linguagem, os autores pontuam o aparecimento de sinais nos dois

primeiros anos de vida, quais sejam: a falta de balbúcio aos 12 meses, de produção de palavras isoladas aos 16 meses e da combinação de duas palavras com a finalidade de se comunicar com outros aos 24 meses, bem como a ausência de brincadeiras de faz de conta aos 18 meses.

Quanto à interação social destas crianças, Nogueira (2009) menciona que, embora elas respondam a outros que com elas iniciam interações sociais, não esboçam por si mesmas comportamentos de iniciativa para ocorrência de trocas desta natureza com seus parceiros, parecendo estar pouco interessadas ou mal equipadas para iniciar contatos sociais. Ainda de acordo com a referida autora, apesar de considerar que crianças com autismo tendem a evitar contatos visuais com outros parceiros, o estabelecimento deste contato é possível, mesmo que de forma breve.

Assim, considerando os avanços nas pesquisas realizadas em indivíduos acometidos pelo autismo, é possível voltar-se para seus comportamentos com interpretações distintas, concebendo a abrangência de fatores que envolvem as ações humanas, sabendo-se que há várias habilidades imbricadas nesse processo e que as dificuldades apresentadas por estes sujeitos em desempenhar determinadas ações não implicam necessariamente que são incapazes, mas sim que o fazem de forma distinta, de acordo com suas características.

Nessa direção, Capps e Mundy (1994, citados por Napoli & Bosa, 2005) afirmam que o desenvolvimento de indivíduos com autismo é caracterizado por déficits na comunicação e na interação social, o que não significa que não se engajem e respondam a interações sociais. Inúmeros fatores podem alterar a interação social da criança com autismo, como por exemplo, o nível global de desenvolvimento e o tipo de contexto no qual a interação ocorre.

Entendendo os aspectos que se relacionam ao quadro clínico envolvendo não só a manifestação dos sintomas, mas também sua variabilidade a partir de dados de pesquisas recentes, importa adentrar no que diz respeito à avaliação das pessoas do espectro autista.

Quanto à avaliação Silva e Mulick (2009) declaram que um número cada vez maior de profissionais tem defendido que a forma mais adequada de se estabelecer o diagnóstico é de modo interdisciplinar, incluindo pelo menos um neuropediatra e um psicólogo com especialização em distúrbios do desenvolvimento, os quais deverão identificar as várias nuances do quadro clínico da criança e oferecer à família informações detalhadas não apenas acerca do diagnóstico, mas também do perfil médico, cognitivo e adaptativo da criança, bem como as possibilidades de tratamentos e intervenções.

Os autores supracitados destacam a importância de uma boa avaliação psicológica, uma vez que fornecerá informações detalhadas acerca do funcionamento cognitivo e adaptativo da criança, aspectos essenciais para a formulação de um plano de intervenção individualizado, haja vista a diversidade de perfis das crianças com espectro autista em termos de habilidades cognitivas, adaptativas, sociais, comunicativas e pré-acadêmicas, bem como na manifestação de variados padrões de estereotípias e problemas de comportamento.

Ademais, na ausência de um marcador biológico, o diagnóstico de autismo permanece clínico, portanto, o uso de testes padronizados para avaliação do transtorno é de considerável interesse na comunidade científica (Pereira, Riesgo & Wagner, 2008). Dito isto, vários instrumentos tem sido desenvolvidos com o intuito de proporcionar um perfil mais refinado dos prejuízos e competências da criança com autismo. Nesse sentido, um estudo de revisão da literatura realizado por Choto (2007) menciona a existência de diferentes formas de realizar o diagnóstico, a saber: descrição clínica da síndrome, listas de condutas e escalas de classificação e observação da conduta em diferentes ambientes estruturados.

De acordo com Lampreia (2009), os itens de avaliação tanto da CID-10 como do DSM-IV são muito genéricos, não permitindo a identificação precoce; por isso, vários pesquisadores têm procurado desenvolver instrumentos mais específicos, precisos e exhaustivos. A autora aborda a importância da identificação precoce no sentido de procurar

minimizar os efeitos do transtorno e o sofrimento da família, de tornar os profissionais de saúde e educação mais vigilantes para os possíveis sinais de risco autístico, assim como um melhor entendimento da tríade de prejuízos.

Dessa maneira, a autora cita os diferentes tipos de estudos retrospectivos que visam à identificação precoce do autismo entre 12 e 24 meses de idade, quais sejam: relatos dos pais, análises de vídeos familiares, comportamentos de *atenção compartilhada* e alguns instrumentos disponíveis. Quanto às pesquisas prospectivas realizadas mais recentemente, investigam longitudinalmente bebês irmãos de autistas, uma vez que esses bebês têm maior probabilidade de apresentar características do espectro do que bebês com irmãos sem esse diagnóstico.

Ainda conforme a referida autora existem vários instrumentos para a identificação precoce do autismo, por volta dos dois anos de idade, a saber: CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers), CSBS (Communication and Symbolic Behavior Scales – Developmental Profile), STAT (Screening Tool for Autism in Twoyear- olds) e DP/SORF (Systematic Observation of Red Flags for ASD), por exemplo, todos são de fácil e rápida aplicação. Conforme a autora, esses instrumentos incluem, de maneira geral, categorias como: jogo de faz de conta, seguir o apontar, imitação, interesse social/crianças, resposta ao nome, jogo convencional, contato ocular, expressão calorosa, coordenação do olhar/gesto/som, prosódia e movimentos repetitivos.

Entretanto, o estudo de revisão da literatura sobre instrumentos de avaliação de autistas realizado por Jorge (2003) revelou que há poucas escalas com evidências de validação para o Brasil. Ademais, outro desafio consiste na ação do psicólogo, que requer conhecimento e seleção de instrumentos disponíveis, adequando-os conforme o nível de desenvolvimento, interesses e necessidades do indivíduo para, dessa maneira, propor planos de intervenção junto à criança e à família, garantindo o equilíbrio entre limitação e capacidade, assim como

uma melhor qualidade de vida para os envolvidos. Para Jorge (2003) uma investigação avaliativa ideal apresenta em sua coleta de dados além de formas combinadas de uso dos instrumentos, entrevistas com os pais e observação da criança em situações espontâneas ou dirigidas.

De acordo com Lampreia (2003) todos os testes apresentam limitações conceituais e de aplicação sendo, portanto, a avaliação clínica mais sensível do que instrumentos estandardizados. Nela, clínicos experientes levam em conta uma gama de fenômenos além daqueles capturados e definidos nos critérios do DSM-IV para o transtorno autista, repercutindo em uma avaliação mais abrangente das capacidades e habilidades da criança. Assim, a autora sugere a utilização dos instrumentos validados aliados a uma análise mais qualitativa do desempenho permitindo o estabelecimento de um quadro avaliativo mais amplo e fidedigno.

Diante do exposto, segue a descrição do tratamento, curso e prognóstico, levando em conta a importância dos aspectos diagnósticos e avaliativos acima pontuados.

2.4 TRATAMENTO, CURSO E PROGNÓSTICO

Segundo Gómez et al. (2009) embora o autismo seja amplamente estudado em muitas investigações atuais alguns aspectos permanecem desconhecidos. Estes autores acrescentam ainda que as manifestações heterogêneas, a disparidade de critérios clínicos e os resultados de diferentes investigações dificultam o estudo e a aplicação de medidas que minimizem seus efeitos.

Elucidando estas questões Silva e Mulick (2009) afirmam que apesar de a etiologia do autismo ser desconhecida, as informações obtidas até então oferecem suporte à implementação de práticas diagnósticas adequadas e de boa qualidade. Outro aspecto importante mencionado pelos autores refere-se à identificação de sintomas de risco por profissionais que trabalham com a população infantil, bem como a formação de equipes interdisciplinares especializadas em diagnóstico de autismo, que têm permitido que o diagnóstico seja determinado de forma bastante segura, mesmo em crianças de tenra idade.

Tais práticas, conforme os autores, são de suma importância, visto que a idade em que a criança começa a receber intervenções apropriadas representa um dos elementos essenciais para um melhor prognóstico em termos de seu desenvolvimento. Dito de outro modo, em muitos casos, a implementação de intervenções pode, em alguns casos, acelerar a velocidade de aprendizado e desenvolvimento da criança a tal ponto que ela venha a atingir níveis apropriados para a sua faixa etária (Silva & Mulick, 2009).

A respeito do tratamento e intervenção, Baron-Cohen (2008) destaca que embora exista um enorme e potencialmente desorientante conjunto de tipos de intervenções consideradas úteis e funcionais para serem utilizadas com pessoas autistas, a educação especial faz a diferença, assim como o caso em particular e o suporte familiar. Segundo o mesmo, todos os anos são anunciados novos tratamentos e muitos deles não são mais do que propagandas, além daqueles que saem caros, não somente em termos de economias familiares, mas também em termos de tempo e nível de estresse.

Diante desta questão, o autor sugere que a família seja cautelosa, pesquise bastante e não se precipite na escolha. Nesse sentido, são citados os tratamentos, intervenções e métodos educacionais mais conhecidos: musicoterapia, arteterapia, terapia da fala ou da linguagem (PECS, MAKATON, BLISS), serviços educacionais (terapia de vida diária, terapia

ocupacional, TEACCH, intervenção comportamental intensiva precoce - ABA, programa Son-Rise e ensinando habilidades sociais e leitura mental - baseado na teoria da mente).

Mais especificamente sobre o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), um estudo realizado por Panerai et al. (2009) demonstrou a efetividade do programa para crianças com autismo, sobretudo, em relação à inclusão, opondo-se a opinião de que o referido método não poderia ser implementado em tais contextos. Dessa maneira, os resultados mostram que o TEACCH e a inclusão não estão em contraste, mas parecem reforçar-se mutuamente, se usados juntos.

De acordo com Choto (2007) as investigações acerca do tratamento apontam grandes controvérsias; por outro lado, é um reflexo do esforço das diversas disciplinas. Assim, destaca a fusão entre a terapia e educação, pontuando a interdisciplinaridade como um elemento indispensável para obtenção de melhores resultados. Ademais, a autora discorre a respeito da integração de métodos pedagógicos e psicológicos como sendo fundamental para obtenção de avanços na intervenção terapêutica, apontando melhor socialização e desenvolvimento geral da criança.

Este trabalho não pretende descrever as intervenções mencionadas, mas a respeito das terapias da linguagem cabe fazer as seguintes menções: de acordo com Nogueira (2009) as intervenções terapêuticas que promovem treinamento de habilidades comunicativas têm se mostrado promissoras, e, segundo Baron-Cohen (2008), a terapia da fala é vista como parte central no tratamento dessas crianças, haja vista o atraso que elas apresentam nesta área. Para ele, os fonoaudiólogos não devem se concentrar apenas em palavras e habilidades verbais, mas também em habilidades sociais, como *atenção conjunta* (apontando e observando o outro), em que a criança e o adulto estabelecem um foco de atenção em comum num objeto.

O estudo realizado por Miilher e Fernandes (2006) sobre a análise das funções comunicativas por terapeutas (fonoaudiólogos) de pacientes do espectro autístico constata que

a atuação terapêutica nestes casos deve ser mais intensa e diretiva. Os terapeutas do estudo em questão se utilizavam de comportamentos similares aos da criança, com vistas a compartilhar o foco de atenção.

Outro estudo (Delfrate, Santana & Massi, 2009) objetivou analisar longitudinalmente a aquisição da linguagem de uma criança com diagnóstico de síndrome autística durante o período de dois anos e seis meses de intervenção fonoaudiológica e revelou que, nos episódios analisados, a interação da criança muda conforme o interlocutor e o contexto; assim, foram observadas diferenças entre a relação mãe-criança, criança-professora e fonoaudióloga-criança.

Disto isso, os autores discutem que interlocutores diferentes produzem diferentes interações que, por sua vez, promovem modificações na participação da criança. Assim, diante de um interlocutor que a constitui como sujeito falante, considerando como significativos seus enunciados e manifestações verbais e não verbais - no caso, a fonoaudióloga - a criança apresenta em alguns momentos participação ativa no discurso estabelecendo significativas interações, diferentemente dos demais contextos mencionados.

Contudo, os referidos autores apontam a importância da mudança nas práticas interativas das crianças que possuem alguma patologia de linguagem, passando a considerar a criança (com autismo ou não) como um sujeito que está imerso na linguagem e nas práticas sociais. Dito de outra forma, um terapeuta envolvido com a linguagem deve conceber o sujeito enquanto falante e atuante no meio social.

Por outro lado, importa mencionar as dificuldades encontradas na realização das intervenções, ainda a respeito da comunicação, um estudo realizado por Chiang (2009) com crianças mudas ou com limitações na linguagem observando a comunicação expressiva produzida pelas crianças em resposta às instruções dos professores em rotinas escolares, revelou que estas crianças apresentam dificuldades não apenas na comunicação espontânea,

mas também na comunicação mediada. Entretanto, tais achados são discutidos a partir de duas hipóteses: a primeira refere-se à frequência muito baixa de interações iniciadas pelos professores e, a segunda, a dificuldades dos professores em se utilizarem de *prompts* que facilitem a comunicação expressiva dos seus alunos.

Novamente fazendo alusão aos achados do estudo supracitado, importa citar que quanto mais severa for a sintomatologia autística, menos provável é o desenvolvimento da comunicação expressiva, e que assim como crianças com autismo exigem maior atenção dos professores do que crianças com desenvolvimento típico, crianças com autismo severo exigem mais atenção do que crianças com autismo moderado.

A variedade de serviços disponíveis também foi abordada por Bosa (2006). A autora enfatiza que a eficácia do tratamento depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre o autismo e, principalmente, de sua habilidade em trabalhar em equipe e com a família. Para esta autora, existem quatro alvos básicos para o tratamento: 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades e experiências do cotidiano; e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo.

Em relação às crianças menos comprometidas, a autora propõe que as principais fontes de preocupação são a dificuldade de empatia, compreensão social e interações recíprocas, que compreendem os déficits nucleares no autismo. Para tanto, existe o treinamento de habilidades sociais, muito embora seus efeitos apresentem um caráter limitado devido às dificuldades da criança em generalizar as habilidades adquiridas.

Ainda pontuando os estudos realizados por Bosa (2006), a modificação das estereotípias e dos comportamentos desafiadores dos autistas faz parte do tratamento e deve

ser entendida a partir da redução da ansiedade e do sofrimento. Tal prática deve ser realizada de forma gradual nos diferentes contextos em que a criança estiver inserida.

Contudo, é preciso pensar na qualidade de vida dessas crianças e no que é possível proporcioná-las dentro de suas possibilidades; por isso, ampliar sua funcionalidade e desenvolver suas habilidades são imprescindíveis nesse processo. Dessa forma, tratamentos medicamentosos, psicoterapêuticos, técnicas de modificação de comportamento, intervenções educacionais e inclusão em escolas regulares são possibilidades de tratamento para essas crianças, considerando que o autismo se trata de uma condição crônica e que essas alternativas irão variar de acordo com o grau de comprometimento em vários aspectos do comportamento e da cognição do indivíduo (Bosa & Baptista, 2002).

No que se refere à qualidade de vida, Elias e Assumpção Jr. (2006) realizaram uma pesquisa cujo resultado apontou que crianças autistas de alto funcionamento apresentam índices de qualidade de vida iguais aos de crianças normais. Em face disso, os autores afirmam que baixos parâmetros de normalidade não são sinônimos de baixa qualidade de vida, e, a respeito do tratamento, destacam que para prestar melhor assistência é preciso ouvir, levar em consideração as percepções da criança, possibilitando o planejamento de intervenções baseadas nas condições específicas da criança, transcendendo fronteiras disciplinares e conceituais, sejam elas biológicas, psicológicas, sociais ou culturais, para construir uma lógica interior às particularidades de cada sujeito.

Porém, os dados dessa pesquisa remetem a aspectos importantes para o tratamento e a compreensão da qualidade de vida destas crianças, uma vez que o espectro autista é muito amplo e os autistas de alto funcionamento apresentam uma situação muito díspar da vivida pela maioria das crianças autistas, consideradas de baixo funcionamento, com retardo mental associado e severos comprometimentos cognitivos e funcionais. Assim, se o autismo é considerado um espectro, não pode ser tratado como uma entidade nosológica fechada,

devendo admitir diferentes tipos de tratamento de acordo com o quadro (Elias & Assumpção Jr., 2006; Ortega, 2009;).

Dada a importância da família para o desenvolvimento global da criança autista, bem como sua função no tratamento através de suas expectativas, concepções e participação, também são abordadas algumas repercussões nesse sentido.

2.5 CONTEXTOS E CONCEPÇÕES FAMILIARES

A compreensão dos contextos familiares das crianças com espectro autista é de grande relevância para os estudos e intervenções nesta área, não apenas em termos das concepções por elas adotadas e pela influência que tais concepções parecem exercer no estabelecimento das interações, mas também pela importância na participação no tratamento e no processo de inclusão escolar. Também destaca-se a importância desse contexto na elaboração de estratégias que auxiliem a promover o suporte emocional necessário aos membros da família nas diferentes etapas de vida da criança autista, até porque, de acordo com Bosa (2006), as famílias modificam suas expectativas e valores com relação ao tratamento de seus filhos segundo a fase de desenvolvimento da criança e do contexto familiar.

A família vivencia diferentes situações desde a percepção dos sintomas em seu filho, e junto a isso experimenta diferentes sentimentos. De acordo com Bosa (2006) os genitores sofrem devido à demora em se chegar ao diagnóstico, aos comprometimentos específicos associados ao autismo (ausência de fala, birras, hiperatividade) e às preocupações sobre o futuro de seu filho. Além disso, diante do diagnóstico faz-se necessária a reorganização do sistema familiar, através da construção de uma nova identidade e de objetivos familiares

decorrentes desta situação (Gomes & Bosa, 2004). De acordo com Sperry e Symons (2003) diante do desenvolvimento atípico do seu filho, os pais naturalmente tendem a se ajustar diante das diferenças emergentes, mudando seu estilo parental.

Desde o fechamento do diagnóstico a família vivencia diversos sentimentos, que muitas vezes, costumam gerar o afastamento com relação ao filho autista (Orrú, 2007). Porém, a autora ressalta que é justamente no estabelecimento das relações com o outro que o sujeito se constitui; assim, tais interações preparariam a criança para se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, Borges (2000) afirma que inicialmente a sensação de culpa, vergonha, desespero e autopiedade podem ser opressivas, levando à rejeição da criança ou até mesmo à negação de que algo esteja errado em seu desenvolvimento. Dessa maneira, é fundamental que essas questões sejam identificadas pelos profissionais, para que seja fornecido um suporte nesse sentido, considerando que o modo como os pais se ajustam à situação é crucial para o futuro bem-estar da criança e para toda família.

A esse respeito Borges (2000) diz que se as intervenções educativas forem desenvolvidas em conjunto (família, escola, técnicos), a deficiência deixa de ser a maior característica de identificação da família. Ressalta-se assim, o papel dos profissionais engajados no tratamento da criança, no sentido de ajudar a família a elevar o seu nível de expectativas quanto ao desenvolvimento global infantil as quais, por sua vez, devem ser concebidas pelos profissionais como possíveis de serem realizadas.

De acordo com Borges (2000) e Bosa (2006) outro aspecto importante é a participação dos pais em grupos de apoio, mas é preciso ter em mente que as famílias variam quanto ao tipo de suporte e de informação que necessitam. Nesses grupos, são comuns os relatos de atividades educativas, planos e objetivos para intervenção com a criança, haja vista a importância de os pais serem esclarecidos sobre as reais possibilidades dos seus filhos,

distinguindo os problemas que necessitam de intervenção daqueles que fazem parte do processo normal de desenvolvimento.

Segundo Bosa (2006), há evidências de que o autismo exerce impacto sobre a família e que a sobrecarga dos cuidados recai principalmente nas mães, sendo possivelmente, o motivo pelo qual elas apresentam índices mais elevados de estresse, depressão e de intimidade marital menor do que mães de crianças com o desenvolvimento típico ou portadoras de outras síndromes. Muitas vezes, as mães renunciam suas carreiras para cuidar de seus filhos, fato que pode aumentar a sobrecarga e o isolamento social.

Uma pesquisa de levantamento bibliográfico em periódicos publicados entre 2005 e 2006, realizada por Feltrin (2007), acerca das relações familiares e habilidades sociais de irmãos de indivíduos com transtornos do espectro autístico revela que os resultados dos estudos nesta área são inconsistentes, ou seja, o fato de se ter um irmão com uma incapacidade não está necessariamente associado ao aparecimento de vulnerabilidades e dificuldades.

Esses dados corroboram o estudo de Gomes e Bosa (2004) que demonstram que a presença de um membro com espectro autista na família não representa, obrigatoriamente, um evento adverso para os irmãos, desde que haja qualidade nas relações familiares e uma rede de apoio. Conforme as autoras vários fatores devem ser considerados, dentre eles, a qualidade do relacionamento familiar e dos padrões de interação familiar, os apoios sociais, os padrões de comunicação intra e extrafamiliar, o sistema de crenças desenvolvido pela família, além das características individuais e de aspectos específicos relacionados ao transtorno e à severidade dos sintomas.

Sob outro enfoque, a pesquisa de Sifuentes e Bosa (2010) trata sobre coparentalidade de pais de crianças pré-escolares com autismo, revelando que as tarefas parentais não são compartilhadas de forma igualitária entre o casal e que isso ocorre em função das demandas

próprias do autismo e da forma como a família se organiza para atender a essas demandas. A solidariedade e o apoio entre o casal ocorrem principalmente durante o processo de diagnóstico e de dificuldades comportamentais do filho. E uma das maiores fontes de conflito entre pai e mãe são divergências quanto às práticas educativas, em especial a questão de superproteção/colocação de limites no filho.

O estudo de Panerai et al. (2009) envolvendo a inclusão de crianças autistas em escolas regulares aborda a importância dos pais na participação da educação dessas crianças. Os pais do estudo mencionado mesmo não sendo coterapeutas ou participando do programa escolar, participavam ativamente através da exigência junto aos professores e, a partir desse envolvimento e também da disponibilidade dos professores, mudanças importantes aconteceram na escola. Assim, os autores afirmam que, quando os pais tomam para si a responsabilidade da educação de seus filhos, são capazes de promover muitos aspectos positivos na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, no presente trabalho são considerados os efeitos das crenças ou concepções de pais e professores nas práticas com as crianças, situados numa dinâmica cujas práticas e crenças transformarão e serão transformadas pelo ambiente físico e social. Mais especificamente em relação às concepções familiares cita-se Ribas Jr., Seidl de Moura e Bornstein (2007) que argumentam que as cognições parentais acerca do desenvolvimento humano e da paternidade influenciam a forma como pais e mães se relacionam com seus filhos e com crianças de modo geral, e que esses comportamentos, por sua vez, influenciam o próprio desenvolvimento infantil.

De acordo com Seidl de Moura et al. (2004) o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil tem um papel central no sistema de crenças parentais e, conseqüentemente, tem influência significativa na interação entre pais e filhos. A exemplo disso, os autores citam que os pais, ao acreditarem que os bebês não enxergam ao nascer, acabam por criar poucas

oportunidades de estimulação visual. A partir de estudos de revisão na literatura os referidos autores encontraram certo consenso quanto ao fato de as cognições influenciarem nas práticas de cuidado e comportamentos parentais que, por sua vez, acabam tendo efeitos diversos sobre o comportamento das crianças e em seu desenvolvimento.

Ainda fazendo referência ao trabalho de Seidl de Moura et al. (2004) que aborda o conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães de diferentes centros urbanos do Brasil, os resultados revelaram a importância da escolaridade materna e sua correlação com as cognições e os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, como também a influência da idade do bebê nas cognições maternas, de modo que, quanto mais velho o bebê, maiores os conhecimentos apresentados pela mãe. Estes resultados são discutidos pelos autores considerando que não é só a mãe que influencia o bebê, mas que pistas do bebê ou características dele também tendem a afetar processos da mãe. Outro resultado relevante do estudo em questão refere-se ao efeito significativo do local de residência da mãe, sugerindo que existem diferenças sociais e culturais em relação a essa variável.

Corroborando tal estudo Ribas Jr., Seidl de Moura e Bornstein (2007) identificaram através de uma pesquisa que mães com maior escolaridade e status econômico apresentaram um maior conhecimento do desenvolvimento infantil, independentemente das idades das mesmas. Os autores identificaram ainda que estas mães também apresentaram autopercepções mais positivas acerca da satisfação e do investimento parental.

Andrade, Santos, Bastos, Pedromônico, Almeida-Filho e Barreto (2005) verificaram em sua pesquisa correlações entre a escolaridade materna e a qualidade de estimulação oferecida à criança no ambiente doméstico. Assim, mães com escolaridade acima de cinco anos, apresentam melhor organização do ambiente físico e temporal, maior oportunidade de variação na estimulação diária, com disponibilidade de materiais e jogos apropriados para a criança, além de maior envolvimento emocional e verbal.

Mais especificamente em relação ao autismo infantil, o nível de escolaridade materno parece se relacionar não apenas com a concepção ou tipo de estimulação oferecida à criança, mas também, com o conhecimento em relação ao autismo. Tomando como base o estudo de Braga (2004) é possível analisar que as mães, em sua maioria apenas com ensino fundamental, demonstraram que embora admitam a importância do diagnóstico para o início do tratamento, revelam pouco conhecimento sobre a patologia.

Entretanto, é necessário enfatizar que esse resultado pode ser analisado sob dois aspectos: o primeiro, como já foi mencionado, em relação ao nível de escolaridade materno, e o segundo em relação à qualidade dos serviços oferecidos, muitos dos quais com os profissionais realizando pouca ou nenhuma orientação à família.

Conforme foi abordado neste subcapítulo, a família vivencia diferentes sentimentos diante das situações inerentes ao curso do desenvolvimento da criança com espectro autista, tal dinâmica deve ser conhecida pelos profissionais que com eles trabalham com vistas a realizar intervenções que favoreçam a qualidade de vida dessas pessoas e a participação no tratamento. Ademais, evidencia-se a importância de se considerar as concepções dessas famílias no sentido de compreender as expectativas e a participação das mesmas no processo de inclusão escolar dos seus filhos.

A inclusão escolar envolve, sobretudo, atenção personalizada e respeito às características individuais de cada educando, oferecendo-lhe oportunidades para o seu desenvolvimento integral, favorecendo sua integração e sua adaptação ao ambiente escolar, permitindo assim, o exercício da cidadania. De acordo com Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) movimentar a instituição para uma prática inclusiva parece ser um trabalho de articulação no sentido de criar escuta, possibilidades de compartilhamento e intervenção orientadas pelo compromisso com os valores humanos.

Alguns autores concebem os termos “integração” e “inclusão” diferentemente. De acordo com Ferreira (2003) o conceito de integração escolar vem sendo considerado por muitos pesquisadores como ultrapassado, haja vista que a proposta mais moderna e ampla é a de inclusão, pois esta opção compreende não apenas a inserção do aluno, mas também questiona as políticas, a organização da educação especial e regular e também o conceito de integração.

A autora mencionada aponta que a ideia de integração que vem sendo discutida a partir do final da década de 1960 é responsável pela mudança do paradigma de exclusão social. Inicialmente, essa prática buscou inserir as pessoas com deficiências nos sistemas sociais de maneira geral, tanto na educação como no trabalho, na família e no lazer; baseada no “modelo médico da deficiência”, segundo o qual era preciso modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência a fim de torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social.

Segundo Mendes (2006) as raízes históricas da emergência do caloroso debate acerca da inclusão escolar no Brasil é fruto da adoção de um modismo importado da cultura norte-americana. Para a autora, cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto em que ela irá efetivar-se.

Todavia, Ferreira (2003, 2007) concebe a inclusão como um desafio superável, no sentido de pensar em uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte as formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça o reconhecimento das diversidades de estratégias para uma nova aprendizagem. Nesta definição entende-se que, embora não seja fácil, a inclusão é uma realidade possível.

De acordo com Ribeiro (2003), no Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, a vertente predominante era a de um atendimento médico-pedagógico que enfatizava os princípios psicológicos. Porém, com as mudanças no cenário mundial acerca dessa temática, a partir da década de 1970, o fundamento filosófico passou a ser o princípio de Normalização, que não significa tornar o excepcional normal, mas sim oferecer condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Assim, no cenário nacional, ocorreram muitas discussões nesse sentido, o que gerou novos conhecimentos e influenciou na organização de serviços e metodologias de ensino opondo-se às tendências segregativas da época.

Entretanto, esses princípios não foram amplamente aplicados nas escolas que, desacostumadas a lidar com as diferenças pedagógicas e acomodadas com a exclusão das dificuldades que fugiam dos padrões conhecidos, reforçaram erroneamente o discurso de democratização do ensino, aumentando o número de alunos e reforçando a segregação (Ribeiro, 2003).

Tal acontecimento é também mencionado por Silva (2003) que afirma que a inclusão não depende tão somente de documentos que a legitimem, mas também de outras estruturas, sobretudo, os docentes, que são atores fundamentais para o desenrolar do processo. A necessidade de formação de professores, por exemplo, é apontada por diversos autores como um aspecto imprescindível no processo de inclusão (Borges, 2000; Ferreira, 2003; Ribeiro, 2003; Silva, 2003; Castro & Facion, 2008).

No tocante à formação e capacitação dos professores Gomes e Barbosa (2006, p. 93) ressaltam que só serão obtidos resultados positivos “quando forem revistos e compreendidos, primeiramente, os posicionamentos e as atitudes dos professores frente à própria atuação profissional”. Dessa maneira, se os docentes não julgarem ser de sua responsabilidade educar toda e qualquer pessoa, pouco útil será capacitá-los com os mais avançados conhecimentos teóricos e práticos.

Essa discussão remete à importância do papel do professor que, de acordo com Batista e Enumo (2004), é o profissional que lida diretamente com o aluno sendo o agente mais eficaz no processo de inclusão. Nesse sentido, os estudos de Ferreira (2007) apontaram que o sucesso ou o insucesso da aprendizagem da criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é, muitas vezes, reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor.

Tessaro, Waricoda, Bolonheis e Bosa (2005) destacam que além da formação e capacitação destes profissionais, eles devem estar continuamente em busca do aprendizado sobre como se deve ensinar para que possam proporcionar um ensino de qualidade para todos. Nessa direção, Castro e Facion (2008) concordam com os autores que defendem a prática crítico-reflexiva do professor, tendo em vista a presença de situações inesperadas que surgem no cotidiano desse profissional e que não constam em nenhum manual técnico, exigindo que ele aja com criatividade no enfrentamento dessas situações. Outrossim, conforme Silva (2010) os professores, diante da impossibilidade estrutural de apre(e)nder tudo, tornam-se eternos alunos; assim, de acordo com a autora, considera-se a importância da formação continuada.

Para Sant’Ana (2005) há ainda a necessidade de supervisão e orientação, de maneira que o professor seja ajudado a refletir sobre sua prática para que compreenda suas crenças em relação ao processo tornando-se um pesquisador de suas ações. Os dados obtidos pela autora demonstram que os docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma

proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente.

A partir de Plaisance (2010) entende-se que a inclusão terá futuro somente se for acompanhada de medidas concretas. Conforme o autor, a formação do professor é a alavanca indispensável para as transformações desejáveis, desde que permita centrar o olhar na diversidade dos alunos e esteja aberta às colaborações entre os diversos profissionais.

A esse respeito, Tessaro et al. (2005) compreendem a viabilidade da prática inclusiva desde que se entenda a complexidade de tal processo, que requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais, além das adaptações e estratégias citadas neste trabalho.

Atualmente, os posicionamentos da Lei de Diretrizes e Bases, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Política Nacional de Educação Especial corroboram com o que foi proposto pela Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994), que defendem a importância de se universalizar o acesso à educação e promover a equidade neste aspecto (Ribeiro, 2003).

A Declaração de Salamanca (1994) preconiza que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, encontrando uma forma de educá-las com êxito, inclusive as que possuem deficiências graves. A disposição de uma educação de qualidade para todos caracteriza um passo muito importante na tentativa de mudança de atitudes de discriminação (Borges, 2000; Ribeiro, 2003).

No tocante à Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) coloca no capítulo V, Art. 58. que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* [itálico nosso] na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e acrescenta, ainda mais adiante, que os

sistemas de ensino deverão assegurar a esses alunos currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às suas necessidades, capacitação dos professores para a integração desses alunos em classes comuns, entre outros.

A este respeito Mendes (2006) discute a ambiguidade do termo “preferencialmente” utilizado na LDB, em que ao mesmo tempo ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não definindo a obrigatoriedade e até mesmo admitindo a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

Por outro lado, Sekkel et al. (2010) ressaltam que, em 2001, a resolução que institui as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica explicita de forma inequívoca a obrigatoriedade das escolas de receberem todos os alunos, tarefa para a qual elas devem se organizar. Com isso, as autoras destacam que o número de crianças e adolescentes com NEEs matriculados na escola regular aumentou, assim como as discussões e pesquisas a respeito da proposta de educação inclusiva.

Segundo Canziani (2002) a inclusão é mais do que um direito, é um princípio de convivência civilizada e pressupõe o respeito às necessidades especiais dos indivíduos e a identificação de suas potencialidades. Esse processo em instituições educacionais, para alcançar êxitos, requer oportunidades continuadas e variadas formas de estimulação, devendo ainda, possibilitar aquisição de habilidades e experiências necessárias para a integração na vida, alcançando os níveis de desenvolvimento para sua adaptação ao ambiente social.

Contudo, a inclusão não se dá tão facilmente, é necessário entender que esse processo tem seu início no âmbito familiar, logo, a criança precisa ser aceita tal como ela é pela sua família, para posteriormente ser integrada na sociedade/escola. As práticas educacionais realizadas com essas crianças deverão de fato se inclusivas, pois muitas vezes a atenção às suas peculiaridades acaba reforçando a discriminação e a segregação dessas crianças (Canziani, 2002). Elucidando esta questão importa citar Plaisance (2010, p. 38) que afirma

que “é preciso situar-se claramente no quadro de uma ética da responsabilidade, indagando-se sobre as medidas concretas que favorecem um verdadeiro pertencimento, e não uma inclusão de fachada”.

O estudo de revisão sistemática da literatura sobre a temática inclusão realizado por Lemos (2008) revelou, a partir da análise das concordâncias e discordâncias entre os artigos encontrados, que todos apontaram basicamente as mesmas estratégias para a realização de uma inclusão escolar mais efetiva, dentre as quais podem ser destacadas: realização de diagnósticos e avaliações a fim de auxiliar as adaptações curriculares; elaboração de planos e projetos que enfatizem a integração social e escolar dessas crianças; participação e apoio dos pais e da comunidade; capacitação das escolas e demais profissionais envolvidos no processo; orientação realizada por equipes multidisciplinares; infraestrutura e recursos pedagógicos adequados; experiência prévia dos professores com alunos com NEE; bem como atitudes positivas frente a inclusão e maior número de pesquisas por parte dos cursos e dos professores e profissionais que trabalham nessa área. O mesmo estudo elencou as dificuldades indicadas na literatura para a realização da inclusão escolar de alunos com NEE.

Ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com docentes e diretores
Pouca capacitação profissional para atender pedagógica e psicologicamente essa população
Falta de formação especializada, de apoio técnico e de experiência dos professores
Falta de planejamento e inadequação dos métodos
Falta de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico
Problemas de comportamento dos alunos e suas necessidades
Dependência dos alunos em relação aos cuidados práticos (banho, troca de fraldas, etc.)
Preconceito e falta de preparo dos demais alunos, pais e professores
Número elevado de alunos nas salas de aula
Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem
Atitudes parentais

Quadro 1: Dificuldades indicadas para a realização da inclusão escolar de alunos com NEE

FONTE: Base de dados LILACS e Scielo no período de 2000 a 2008.

O artigo de Batista e Enumo (2004) mostrou que os alunos com deficiência mental são menos aceitos e mais rejeitados, passando a maior parte do tempo sozinhos. Assim, para os autores, os estudantes com deficiências severas têm poucas oportunidades de praticar, expandir e refinar seu repertório de competências. Estes dados corroboram os estudos de Silveira e Neves (2006), que afirmam a existência de questionamentos sobre a possibilidade de inclusão escolar desta população entre os profissionais e familiares, cujos desconhecimentos e dúvidas culminam em incertezas sobre os benefícios e as possibilidades de inclusão.

Os resultados das pesquisas de Sant'Ana (2005) e Gomes e Barbosa (2006) revelaram que os docentes afirmam não estar capacitados, apresentando atitudes negativas quanto à política inclusiva promovida no país. Nesta direção, destaca-se o trabalho de Silva (2010), onde a autora discute acerca da educação inclusiva alguns questionamentos que a princípio têm sido pouco contemplados, numa tentativa de evidenciar alguns paradoxos que parecem muito mais aproximar do que afastar a educação inclusiva da lógica clássica da educação especial.

Em face dos aspectos abordados, cabe ressaltar as discussões encontradas no artigo de Ferreira (2007): a integração escolar não resulta necessariamente em integração social; a necessidade de experimentações e pesquisas sobre formas alternativas de adaptar e implementar a inclusão saindo do discurso tão somente teórico; o cuidado com a implementação de modelos oriundos de realidades educacionais diferentes da nossa e a não efetivação de uma educação inclusiva na instituição pesquisada, mesmo utilizando-se de diferentes mecanismos que favorecessem o processo.

Uma questão que merece destaque nas discussões acerca da inclusão refere-se à experiência de convívio entre crianças com deficiência ou outras diferenças significativas e aquelas ditas normais, juntamente com uma equipe envolvida no trabalho da escola, ter um

poder transformador nas relações estabelecidas, tendo como resultado o aprendizado da valorização e do respeito às diferenças e a diminuição do preconceito e da discriminação entre todos aqueles que participam do trabalho educativo (Sekkel et al., 2010).

Nesse sentido, valorizando as interações sociais que se estabelecem no contexto escolar destacam-se as importantes contribuições de Vygotsky. De acordo com Momberger (2007), o mesmo teórico pode ser considerado como um dos pioneiros na proposição de práticas inclusivas. Vygotsky (1983), em sua obra sobre “defectologia”, realizou estudos comparativos acerca do desenvolvimento envolvendo crianças com e sem necessidades especiais tendo como premissa a tese de que as leis que regem o desenvolvimento destas crianças eram essencialmente as mesmas. Assim, dedicou-se ao acompanhamento de crianças surdas, cegas e com deficiência física e mental, partindo do pressuposto de que é no âmbito social que o homem se desenvolve, direcionando severas críticas às práticas de educação especial realizadas na época.

Esta questão remete a colocações feitas por Vygotsky (1997, citado por Momberger, 2007) já em 1920, afirmando que os esforços nesta área mantinham-se centrados nos déficits das crianças, e que as práticas se davam a partir de comparações com crianças cujo desenvolvimento era tido como normal, buscando compensar a deficiência ou eliminar comportamentos dela decorrentes.

O estudioso defendia a escola inclusiva e a não segregação social destas crianças, embora reconhecesse o valor e a importância da educação especial. Ou seja, defendia a não segregação dos cegos em escolas especiais, embora reconhecesse seu importante papel, visto que, neste tipo de educação, toda a atenção era voltada para a deficiência não proporcionando outras orientações, o que acabava por criar um mundo artificial, estreito e fechado, diferente do mundo lá fora.

Elucidando esta questão, Vygotsky afirma que no caso de crianças com deficiência mental sua inserção em grupos homogêneos priva as mesmas dos benefícios das relações com mais capazes, as quais podem atuar como mediadoras no processo de aprendizagem (Mombberger, 2007).

Tais trocas remetem ao conceito de mediação que, segundo Vygotsky (2007), desempenha um papel fundamental, onde as trocas que a criança exerce com outras crianças e com os adultos acabam exercendo funções importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem; daí a importância da qualidade das relações estabelecidas entre os indivíduos, e de igual forma para as crianças com necessidades especiais.

Diante de tais colocações, cabe ressaltar os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). O primeiro refere-se àquilo que a criança consegue fazer mediante o auxílio externo, e o segundo, àquilo que a criança consegue fazer sozinha, de modo independente (Vygotsky, 2000). Considerando estes conceitos, o mediador deverá propor atividades que estejam sempre um passo à frente favorecendo novas aquisições a criança.

Notadamente, importa conceituar outros dois aspectos centrais na teoria de Vygotsky: ferramentas e signos. As primeiras são dirigidas para fora, são orientadas para modificar a natureza; já os segundos, os signos, também chamados de instrumentos psicológicos internos são orientados para dentro, são instrumentos da atividade psicológica. Um exemplo deste conceito em face da educação especial refere-se ao alfabeto em braille, onde troca-se o signo sem alterar o significado.

Destarte, destaca-se a importância da mediação realizada pelo professor em sala de aula, assim como dos instrumentos utilizados, pois, muitas vezes, eles necessitam de recursos a mais para favorecer a linguagem e a aprendizagem, como o uso de figuras ou apoios visuais, por exemplo.

Em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem, Vygotsky sustenta que ela surge da necessidade de comunicação da criança com as pessoas com quem convive, sendo posteriormente internalizada, dando origem ao pensamento. Embora a referida teoria ofereça contribuições muito mais densas quanto à relação entre desenvolvimento cognitivo e linguagem do que estas apresentadas, não pretende-se esgotá-las no presente trabalho.

Contudo, é importante evidenciar a atemporalidade das contribuições de Vygotsky que, mesmo propostas na década de 20, em um contexto histórico-cultural completamente distinto, fomentam bases para ações nos dias atuais. Destaca-se que, apesar das dificuldades para efetivação da prática inclusiva, entendem-se as contribuições na vida de quem dela se beneficia. Dessa maneira, são abordadas algumas especificidades em relação ao processo de inclusão de crianças autistas em escolas regulares tendo em vista as características centrais da síndrome estudada e as práticas escolares atualmente abordadas na literatura.

3.1 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM ESCOLAS REGULARES E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Os dados encontrados na literatura sobre a inclusão escolar de crianças autistas não são conclusivos. Segundo Bosa (2006) não há uma resposta final para a questão da escolarização de crianças autistas, uma vez que não há estudos comparativos metodologicamente bem controlados nesta área.

As práticas nesta área envolvem uma série de variáveis, a saber: disponibilidade da direção em receber e realizar as adequações necessárias; experiência, formação, concepções e características pessoais dos professores; características dos demais alunos inseridos na sala de

aula; participação das famílias e, sobretudo, características da criança do espectro autista em termos de diferentes níveis de comprometimento nas áreas de comportamento, linguagem e socialização. Tudo isso de maneira geral, uma vez que também são admitidas as variações históricas, culturais e contextuais, cujas práticas escolares deferem substancialmente, assim como as variações que subjazem a teoria e a prática, o discurso e a realidade.

Segundo Höher Camargo (2007) os mitos em relação ao desenvolvimento social de pessoas com autismo fazem com que muitos não vejam a inclusão escolar como uma prática benéfica, ou mesmo possível. Entretanto, a autora ressalta que o desenvolvimento do comportamento social de qualquer criança requer uma série de aspectos, sobretudo, oportunidades de trocas com o meio.

Assim, a inclusão escolar oportuniza aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais através da convivência com outras crianças da mesma faixa etária. Dessa maneira, a escola possui um papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças através de experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

Conforme a referida autora, a inclusão escolar dessas crianças oportuniza contatos sociais favorecendo seu desenvolvimento, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças. Silva e Facion (2008) afirmam que os demais alunos irão enriquecer-se por ter a oportunidade de conviver com o diferente.

Já Fiaes e Bichara (2009) pontuam a escola regular como um contexto no qual a criança com dificuldades encontra modelos mais avançados de comportamentos para seguir. A escolarização dessas crianças é abordada por Bosa e Baptista (2002) como um desafio que precisa ser concebido como realizável, dentro de suas possibilidades e singularidades.

Nesse sentido, Sereno (2006) sustenta a premissa de que a escola para crianças com autismo é importante tanto pela socialização quanto pela aprendizagem, uma vez que a

inclusão favorece a mais básica das aprendizagens: o aprender a conviver, que junto com as outras três aprendizagens (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender) constituem os quatro pilares da educação para este milênio.

Atualmente há por parte dos professores relatos de experiências bem sucedidas de crianças que frequentam escolas regulares, mesmo com algumas especificidades, e que demonstram apropriação de conhecimentos veiculados a escola (Lago, 2007), embora, sejam relatadas também queixas em relação à falta de formação adequada para trabalhar com estes alunos, assim como dificuldades em superar os desafios que se apresentam no cotidiano.

A partir das análises de observações sistemáticas realizadas por Lira (2004), os comportamentos desadaptativos das crianças autistas em sala de aula ocorriam notadamente como esquia a tarefa solicitada, denotando a necessidade de formação na área, cursos e supervisões que promovam conhecimentos sobre como atuar com esses alunos, e quais as necessidades técnicas e recursos que podem ser utilizados.

Um aspecto que merece ser mencionado no referido estudo é o relato da professora, que afirma ter pesquisado bastante a respeito, mas a literatura é repetitiva e pouco traz de informações relevantes às dificuldades que o cotidiano escolar impõe ao professor. Tendo em vista estes aspectos, Lira (2004) ressalta que o desafio é criar táticas que promovam transformações, uma vez que a escolaridade de pessoas com autismo propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o mesmo avalie constantemente sua forma de ensinar, necessitando, muitas vezes, traçar e reformular planejamentos individuais, além de adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias orientadas nas necessidades do educando.

Dando força a tais estudos, cita-se a pesquisa realizada por Orrú (2007), em que se destaca a importância da sensibilidade e perseverança do educador que trabalha com a criança autista, o qual por sua vez, enquanto profissional, deve procurar compreender quais são e como se dão os sinais de afeto e competência dessas crianças, os quais precisarão ser

sustentados na relação com ela. A não percepção destes sinais pelo professor implica, segundo a autora, a diminuição das oportunidades de estabelecer e desenvolver a comunicação com seus alunos levando-os a um isolamento ainda maior. Para ela, tanto o professor quanto o aluno aprendem e se transformam no contexto da relação ensino-aprendizagem, na qual ambos se constituem sujeitos neste processo, transcendendo as limitações hegemonicamente encontradas no trabalho com autistas.

A autora menciona ainda que uma das razões pelas quais os alunos com autismo têm poucas oportunidades de interação se deve às dificuldades de linguagem características da síndrome que se refletem no ato comunicativo, implicando dificuldades em estabelecer e manter contato com as outras pessoas.

Além destes aspectos relacionados à prática dos professores, também há evidências na literatura sobre a influência do contexto interativo e, nessa direção, destacam-se as contribuições do estudo de Sanini et al. (2007) que argumenta a existência de poucos estudos têm se preocupado em investigar tal influência na qualidade de expressão de comportamentos de apego, por exemplo, assim como o tipo de resposta da criança à interação proposta, que parece ser influenciada pelo tempo de familiarização da criança com o ambiente.

Em consonância com os argumentos abordados, uma pesquisa com observações diretas envolvendo uma criança do espectro autista e crianças com desenvolvimento típico realizada por Höher Camargo (2007) revelou que o contexto de pátio favoreceu maiores condições para expressão da competência social e, embora os comportamentos de iniciativa em procurar os colegas tenham sido observados em frequências menores, a presença de respostas quando solicitado pelo grupo consiste em um aspecto importante. Assim, em relação ao perfil da criança nas situações de pátio e de sala de aula, no pátio a criança é mais solicitada pelo grupo, age com mais independência e expressa melhor suas intenções. Também neste contexto foram observados em maior frequência comportamentos de

demonstração de afeto (beijar, abraçar), este dado corrobora com estudos que apontam que nem sempre essas crianças apresentam aversão ao toque físico (Klin, 2006).

Em contrapartida, um estudo comparativo entre crianças com autismo e com desenvolvimento típico proposto por Kasari, Locke Gulsrud e Rotheram-Fuller (2010) com vistas a analisar as redes sociais e amizades na escola nas situações de parque e sala de aula, verificou que as crianças com autismo apresentam relacionamentos qualitativamente mais pobres, menor reciprocidade, menos redes sociais em sala de aula, caracterizando-se como crianças mais solitárias, descomprometidas e com níveis mais baixos de participação.

Quanto às situações de parque, conforme fora colocado pelos autores, contrariamente às expectativas, não houve diferenças significativas entre as situações de sala de aula e parque. E, no que se refere à situação de parque os autores sustentam que, se por um lado parece ser mais difícil para criança autista, por ser muitas vezes caótico e lotado, por outro refere-se a uma boa configuração para intervenções de competências sociais, sendo que o melhor engajamento no parque também aparece na literatura associado a mais encontros de crianças fora da escola.

Ainda que sejam admitidas as contribuições do estudo mencionado, é possível ponderar alguns aspectos importantes, quais sejam: a metodologia comparativa do estudo, uma vez que dados desta natureza parecem acentuar as dificuldades das crianças autistas e também, por ser um estudo quantitativo, não permite a análise minuciosa do contexto interativo e das respostas da criança autista. Estes aspectos parecem ser admitidos pelos autores na medida em que eles expõem que a obtenção de dados suficientes sobre cada criança se torna um desafio quando os tamanhos de amostra são muito grandes (no caso em questão, 60 crianças autistas e 60 com desenvolvimento típico); e que as observações das crianças no parque rendeu dados consistentes para nível de envolvimento das crianças com iniciações e respostas aos pares, chegando a designar o parque como um importante alvo de

intervenção, no sentido de promover mais envolvimento, podendo levar ao aumento de oportunidades para aprimorar as habilidades sociais.

Retomando os dados obtidos na pesquisa de Höher Camargo (2007), a autora discute as dificuldades das crianças do espectro autista observadas no contexto de sala de aula, tendo em vista a tendência de uma necessidade maior de habilidades como: compreensão da linguagem e pensamento simbólico, diferentemente do pátio, onde as atividades realizadas demonstram maior integração entre as crianças e o desenvolvimento de comportamentos mais adaptativos.

Quanto às implicações do estudo mencionado para práticas educativas de crianças com autismo em situação de inclusão, a autora pontua que os comportamentos típicos do autismo demonstram a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que levem em conta as dificuldades destas crianças, uma vez que foram observadas maiores frequências de reações desadaptativas diante de atividades que requerem alto nível de simbolização.

Ainda evidenciando aspectos que se relacionam ao contexto interativo, os estudos de Orrú (2007) corroboram as colocações de Höher Camargo (2007) em relação às situações de pátio, uma vez que as brincadeiras no parque e na piscina foram essenciais para que as relações sociais se construíssem na própria prática social dos alunos, onde os sorrisos e a expressão de afeto foram observadas, além de habilidades peculiares por meio de brinquedos escolhidos.

Com vistas a desvelar a questão da simbolização, o estudo de Fiaes e Bichara (2009) envolvendo observações nas escolas regulares e episódios de brincadeira simbólica discutem os resultados a partir da possibilidade de que crianças do espectro autista possam apresentar algum tipo de brincadeira simbólica, ainda que não façam uso de metarrepresentação. Sendo assim, apesar de as crianças mencionadas possuírem um repertório verbal limitado, dificultando a identificação dos enredos das brincadeiras, foram consideradas emissão de

vocalizações, gritos, risos, movimentos e gestos, sendo estes dois últimos um meio mais evidente da excitação que a brincadeira provoca na criança.

Ademais, foi observado que apesar do isolamento social típico e da forma do brincar, o conteúdo da brincadeira destaca-se como semelhante ao das demais crianças. Todos os meninos brincaram de temas e objetos associados a transportes como carrinhos, aviões, ou outros objetos usados como se fossem carrinhos. Já a única menina presente neste estudo apresentou episódios mais independentes de objetos, interagindo mais frequentemente com os colegas da escola regular (Fiaes & Bichara, 2009).

Contudo, diante do exposto, torna-se possível compreender a complexidade das práticas de inclusão escolar de crianças autistas, que muitas vezes contam com o apoio de um acompanhante terapêutico na escola. De acordo com Sereno (2006) o acompanhante terapêutico (*at*) trata-se da pessoa que divide a tarefa de apoiar a escola, favorecendo a inclusão e permanência da criança na escola, atuando juntamente com a equipe escolar a partir do projeto terapêutico/pedagógico, assumindo a função de o “Outro da linguagem”, traduzindo a ambiência, o movimento geral, nomeando e dando sentido às situações que vão ocorrendo, paulatinamente começa a se afastar da cena, encorajando a criança a experimentar-se sozinha.

Sob outra ótica, Kasari et al. (2010) observaram em seu estudo que as crianças autistas com assessores foram menos propensas a se envolver tanto com eles quanto com seus colegas no parque/recreio. Estes resultados são discutidos pelos autores de modo que os assessores não foram capazes de facilitar o envolvimento das crianças no parque, o que sugere realçar a necessidade para a formação auxiliar, de modo que os assessores devem aprender a melhor forma de facilitar a interação entre as crianças, e tomar cuidado para não estigmatizar e isolar a outra criança com autismo.

Além disso, deve-se acrescentar que as crianças autistas do estudo em questão poderiam ter assessores por apresentarem níveis mais elevados de autismo e, por conseguinte interagirem menos. Por essa razão, importa utilizar-se de parâmetros para avaliar o grau de autismo das crianças participantes do estudo, dado que ele exerce influência na análise e discussão dos resultados. Nessa direção, a pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010) composta por crianças que, em sua maioria, apresentava autismo grave, de acordo com a escala CARS, demonstrou evidências de que esses alunos participavam pouco das atividades da escola, com escassa interação entre colegas e limitada aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

Sereno (2006) esboça a importância da presença do acompanhante terapêutico em dois tempos diferentes, quais sejam: o da ambientação e depois da entrada na sala de aula. O primeiro consiste no tempo que vai da entrada na escola à aquisição algum repertório escolar para a entrada na classe, onde o ritmo de cada criança é respeitado, assim como o ritmo com relação ao enquadre do acompanhante e ao tempo de permanência na escola.

Conforme os resultados da pesquisa de Panerai et al. (2009), para aumentar as habilidades de crianças com autismo e diminuir seus comportamentos mal adaptados, apenas a inclusão em escolas regulares não é suficiente. A escola precisa despender esforços para adotar um ensino estruturado com o objetivo de criar condições apropriadas para otimizar o desenvolvimento dessas crianças. A referida pesquisa visa suscitar novos estudos na área, assim como influenciar diferentes políticas nacionais para implementação e desenvolvimento de serviços e atividades dirigidas a pessoas com autismo e suas famílias, com foco particular sobre a adoção de programas como o TEACCH nas escolas.

Retomando o estudo realizado por Sereno (2006), a partir de práticas no acompanhamento dessas crianças em salas regulares, tais práticas possibilitaram o desenvolvimento de ações, estratégias e dispositivos na produção de práticas inclusivas, sendo

o acompanhante terapêutico uma delas. Tais práticas referem-se a: elaboração de atividades facilitadoras da inclusão, reuniões quinzenais entre a equipe de pesquisa e a equipe escolar para acompanhamento e suporte dos processos em andamento, realização de cursos de educação inclusiva para profissionais envolvidos com a questão e supervisões aos acompanhantes terapêuticos, por exemplo.

Mais especificamente em relação ao desenvolvimento de ações no contexto escolar, o aumento na prevalência de casos do espectro autista, assim como a importância do diagnóstico e tratamento precoces, revelam a necessidade de as escolas estarem devidamente instrumentalizadas e capacitadas para identificar crianças com este transtorno.

Pensando nisso, Noland e Gabriel (2004) propuseram um modelo de serviço de triagem e avaliação por uma equipe multidisciplinar nas escolas, também com vistas a fornecer novas pistas, na tentativa de reduzir a confusão, resultando em melhores serviços para estas crianças, uma vez que o trabalho da equipe não se limita apenas à avaliação, mas também ao apoio às famílias, assistência a criança e participação em apresentações, treinamentos e workshops relacionados a intervenções regulares em autismo. Um dado essencial neste trabalho diz respeito à distinção entre o diagnóstico educacional de autismo e o diagnóstico clínico fornecido por um médico ou psicólogo utilizando o DSM-IV, onde o primeiro não exclui o segundo; ao contrário, os pais são informados de que podem procurar um diagnóstico clínico diferencial.

Como resultados do serviço proposto por Noland e Gabriel (2004) destacam-se os relatos dos profissionais que se utilizaram deste serviço indicando ter sido benéfico e de inestimável importância, além do fato de que os professores que trabalham com o aluno identificado com espectro autista manifestaram satisfação com o novo apoio consultivo. Também foram apontadas a qualidade multiprofissional do trabalho, em que nenhum membro da equipe é responsável único pela avaliação e o apoio contínuo da comunidade escolar e

administração. Diante disso, os autores certificam a importância de realizar outros estudos que venham a aprimorar instrumentos e práticas dessa natureza, ou seja, que se propõem a selecionar e identificar as crianças com espectro autista nas escolas.

Diante dos aspectos que envolvem as práticas de inclusão escolar, destaca-se o papel do diretor, que segundo Horrocks, White e Roberts (2008) é o profissional responsável por dar o tom a toda a comunidade escolar, cujas atitudes são tidas como pré-requisitos essenciais para a inclusão bem sucedida. Um estudo realizado pelos referidos autores analisou variáveis como gênero, tempo como diretor, formação, experiência com o autismo e crença de que pessoas com autismo poderiam ser incluídas em escolas regulares e concluiu que os diretores que acreditam que as crianças com autismo poderiam ser incluídas em salas de aula do ensino regular eram mais propensos a recomendar níveis mais elevados de inclusão. Assim como aqueles que tinham experiência profissional, formação ou supervisão de crianças com autismo foram positivamente correlacionados com atitudes de inclusão. E, embora a maioria dos diretores entrevistados não tivesse treinamento em educação especial, a maioria afirmou ter alguma experiência em supervisão ou educação de crianças com autismo, declarando também em maioria a inclusão como uma experiência positiva e que eles acreditavam que as crianças diagnosticadas com autismo podem ser incluídas em salas de aula, no ensino regular, e com acomodações adequadas apoio.

Ainda abordando práticas inclusivas, o estudo realizado por Hess, Morrier, Heflin e Ivey (2008) é de grande relevância, muito embora seja realizado em escolas públicas de outro país, e por assim dizer, de cultura e realidade educacional distintas. Nesse sentido, foram entrevistados 185 professores com o objetivo de identificar as estratégias utilizadas na educação de crianças com perturbações do espectro do autismo no estado da Geórgia. Os resultados desse estudo demonstram que os professores têm pouco apoio nas escolhas de estratégias; menos de 10% das estratégias utilizadas baseiam-se em práticas com base

científica, cuja seleção varia de acordo com o nível da série e o tipo de colocação em sala de aula (Educação especial, Educação geral ou mista).

A fim de compreender e analisar as nuances inerentes às práticas de inclusão escolar em crianças autistas, os pesquisadores têm se utilizado de diferentes metodologias. Um estudo de revisão crítica da literatura sobre autismo e inclusão escolar realizado por Höher Camargo (2009) revela que há poucos estudos nesta área utilizando-se de observações diretas dessas crianças nos contextos escolares a fim de avaliar a qualidade de suas interações, indicando a necessidade de novas investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino regular, desde a educação infantil, demonstrando que a baixa frequência na ocorrência de comportamentos sociais não é equivalente à sua ausência.

No tocante à análise dos comportamentos em termos de frequência, a pesquisa realizada por Sanini et al. (2008), sobre comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo, revelou que a análise direcionada às condutas de iniciativa da criança autista apenas exacerba as diferenças em relação às demais crianças devendo, portanto, considerar os comportamentos em termos de frequência e de respostas ao adulto.

Considerando os aspectos acima mencionados e, mais especificamente, em relação às concepções dos professores sobre a inclusão escolar de crianças autistas, importa fazer referência ao estudo de Kristen, Brandt e Connie (2003, citados por Höher Camargo, 2007) que analisaram o relacionamento entre professores de escolas comuns e alunos com autismo e observaram que, quando os professores percebiam mais positivamente seu relacionamento com os alunos com autismo, o índice de problemas de comportamento destas crianças foi menor e elas foram socialmente mais incluídas em sala de aula.

Ainda sobre as concepções dos profissionais que trabalham com essas crianças, o estudo de Lira (2004), embora envolvesse classes especiais de pessoas com autismo em

escolas regulares, revelou que as concepções assistencialistas e protecionistas influenciavam as práticas das educadoras entrevistadas, assim como o desconhecimento de ações específicas para esta clientela, o que muitas vezes ocasionava comportamentos de agressividade, isolamento, dispersão e estereotipia.

Considerando todos esses aspectos abordados no presente trabalho, tanto em relação à interação social, ao espectro autista e suas peculiaridades, quanto em relação à inclusão dessas crianças no contexto escolar e a relevância dos pais e professores no desenvolvimento dessas crianças, entende-se a necessidade de contemplar em um mesmo estudo as concepções de pais e professores sobre a criança autista e seu processo de inclusão escolar, como também analisar as interações que se estabelecem nas situações de rotina escolar, considerando a mediação da professora, a participação das demais crianças e, sobretudo, os comportamentos da criança autista.

Tais procedimentos foram cuidadosamente pensados em face das discrepâncias relatadas por pais em relação às crianças autistas propostas pelos manuais diagnósticos e seus filhos, estes que, em diferentes medidas, apresentam contato visual, manifestações e comportamentos deliberados de carinho ou reações diante dos pais que se opõem à indiferença, por exemplo. Essas discrepâncias ocorrem em função da generalização dos sintomas e da consideração pouco abrangente dos comportamentos em termos de como, por que e com que frequência ocorrem e, sobretudo, em que contextos e com quem ocorrem.

Diante do exposto, considera-se que as concepções de pais e educadores apresentam implicações nas práticas e nas interações estabelecidas com a criança com espectro autista. Entender a possibilidade dessas influências é de grande importância para a compreensão dos objetivos do presente estudo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças, nos contextos de escolas regulares da cidade de João Pessoa – PB, considerando a mediação das professoras, suas concepções e as dos pais/mães acerca da criança e do processo de inclusão escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analisar as interações sociais entre crianças autistas e demais crianças, com idades entre 3 e 5 anos, em situações de sala de aula e pátio;

Verificar a participação das crianças autistas nas interações com as professoras e com as demais crianças;

Conhecer as concepções e as expectativas dos pais em relação à criança e ao processo de inclusão escolar realizado com ela;

Conhecer as concepções das professoras acerca da criança autista e do processo de inclusão escolar realizado com ela.

PARTICIPANTES: Participaram deste estudo 42 crianças e 4 professoras de 2 escolas regulares particulares da cidade de João Pessoa – PB, sendo analisadas duas turmas de uma escola e duas de outra, como também 4 crianças com diagnóstico do espectro autista, com idades variando entre 3 e 5 anos, de classe socioeconômica média e seus respectivos pais/mães.

Tabela 1 – Dados das crianças com espectro autista participantes do estudo

Criança	Sexo	Idade	CARS	Tratamento	Tempo de escolaridade
Criança 1	Masculino	4,6	31	Fonoaudióloga/ Psicopedagoga	2 anos
Criança 2	Masculino	3,3	34	ASAS/ Atividades motoras Fonoaudióloga/Atividades com a mãe	9 meses
Criança 3	Masculino	4,10	34	Atividades motoras/ Natação Fonoaudióloga/ Psicopedagoga	2 anos
Criança 4	Masculino	5	33	AMA/ Fonoaudióloga	3 anos

Tabela 2 – Dados sociodemográficos das mães/pais participantes do estudo

Criança	Mãe/Pai	Idade	Nº de filhos	Nível de instrução	Profissão
Criança 1	Pai 1	43	2	Pós-graduação	Funcionário Público Federal
	Mãe 1	41	3	3º grau incompleto	Funcionária Pública Federal
Criança 2	Mãe 2	29	1	3º grau completo	Advogada (não exerce)
Criança 3	Pai 3	39	2	3º grau completo	Odontólogo
	Mãe 3	40	2	3º grau completo	Contadora
Criança 4	Mãe 4	40	2	3º grau completo	Médica

Tabela 3 – Dados sobre as professoras participantes do estudo

Criança	Professora	Nível de instrução	Tempo de formação	Tempo de atuação	Experiência com alunos especiais
Criança 1	Professora 1	Pedagogia Psicopedagogia	6 anos	14 anos	Não
Criança 2	Professora 2	Pedagogia	8 anos	8 anos	Não
Criança 3	Professora 3	Pedagogia	10 anos	10 anos	Não
Criança 4	Professora 4	Pedagogia Psicopedagogia	16 anos	16 anos	Sim (Síndrome de Down, TDAH)

O critério de escolha desses participantes foi amostragem *acidental* ou *por conveniência*, cuja característica é a seleção, por parte do pesquisador, de membros da população mais acessíveis (Richardson et al., 1985). Já no que se refere à idade das crianças, concorda-se com Höher Camargo (2007; 2009) ao afirmar a importância de se realizar pesquisas sobre inclusão em crianças pré-escolares, tendo em vista que esta época caracteriza-se pelas primeiras experiências com outras crianças fora do contexto familiar. Abaixo são apresentados dados sobre os participantes deste estudo:

Considerando a maior participação das mães no tratamento das crianças em questão, o que já foi enfatizado por (Bosa, 2006), optou-se pela realização das entrevistas apenas com elas. Entretanto, duas das quatro mães contatadas solicitaram a participação dos pais na entrevista, em virtude do envolvimento do mesmo na vida da criança desde o surgimento dos sintomas. Destarte, optou-se por atender à solicitação dessas mães com o objetivo de assegurar a participação das mesmas no presente estudo, como também de obter dados a partir da perspectiva paterna, estes que são pouco abordados na literatura.

INSTRUMENTOS: Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os pais/mães e professoras (conforme Anexos E e F) registradas através de um minigravador, com o objetivo de favorecer maior apreensão das informações relatadas pelas pessoas entrevistadas. Para as observações das situações de pátio e sala de aula, foram utilizadas filmagens através de uma câmera de vídeo digital, uma vez que este recurso possibilita o registro em detalhes da situação observada, assim como a revisão das cenas, oportunizando a análise de comportamentos não observados a priori (Kreppner, 2001).

Tendo em vista a heterogeneidade dos sintomas apresentados pelas pessoas do espectro autista em diferentes áreas, também foi utilizada a escala de avaliação CARS (Childhood Autism Rating Scale) com o objetivo de caracterizar as crianças deste estudo

(conforme Anexo G). Cabe ressaltar que foram encontradas evidências de validação da CARS para uso no Brasil a partir do estudo realizado por Pereira (2007), os resultados indicaram que metodologia utilizada e os cuidados no processo de tradução permitem concluir que esse é um instrumento válido e confiável para avaliação da gravidade do autismo no Brasil.

A CARS consiste em uma escala de avaliação cujo objetivo é identificar crianças com autismo, distinguir casos de autismo leve, moderado e grave, além de discriminar as que apresentam atraso no desenvolvimento sem autismo. Autores como Lampreia (2003), Pereira, Riesgo e Wagner (2008) afirmam que a aplicação pode ser feita por profissionais de qualquer área com experiência em autismo e o procedimento consiste em observações (consultório, sala de aula) e registros (relatos dos pais, registros históricos) através de pontuações nas seguintes áreas: imitação, resposta emocional, uso do corpo, uso de objetos, adaptação a mudança, resposta visual, resposta auditiva, resposta e uso do paladar, cheiro e tato; medo ou nervosismo; comunicação verbal; comunicação não verbal; nível de atividade; nível e consistência de resposta intelectual; impressões gerais.

Os escores de cada domínio variam de 1 (dentro dos limites da normalidade) a 4 (sintomas autistas graves). A pontuação varia de 15 a 60, e o ponto de corte para autismo é 30 (Schopler; Reichler; Vellis, & Daly, 1980; Pereira et al., 2008). De acordo com Rapin e Godman (2008) a CARS é o instrumento mais usado e mais bem documentado desde sua publicação em 1980 (Schopler, et al., 1980).

Segundo os autores mencionados o uso da CARS oferece vantagens sobre outros instrumentos: a inclusão de itens que representam critérios diagnósticos variados e refletem a real dimensão da síndrome, aplicabilidade em crianças de todas as idades, inclusive pré-escolares, além de escores objetivos e quantificáveis baseados na observação direta. Além disso, os autores destacam a importância da utilização de um instrumento padronizado e

mundialmente aceito, permitindo um diagnóstico precoce e acurado, além de possibilitar a troca de informações entre diferentes centros de pesquisa.

PROCEDIMENTO PARA COLETA DOS DADOS: Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com os diretores de quatro escolas, visando o esclarecimento da pesquisa, assim como a autorização prévia para a realização no estudo. Desses, apenas dois consentiram a realização do estudo. Posteriormente, foram contatadas as mães/pais, a fim de obter a permissão para a participação das crianças do espectro autista no referido estudo. Em seguida, foram encaminhados pelas escolas os comunicados e termos de consentimento para as famílias das demais crianças com o propósito de esclarecer os objetivos e procedimentos do estudo para obtenção da autorização da participação dos seus filhos no estudo.

Cabe ressaltar que nestes três diferentes momentos foram contemplados: a apresentação da pesquisadora e dos objetivos do estudo, dos procedimentos para coleta e análise dos dados, além do esclarecimento dos compromissos éticos adotados e dos termos de consentimento para participação (conforme Anexos A, B, C e D).

É importante mencionar que o presente estudo passou pela apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba, do qual recebeu aprovação sob o protocolo de número 480/10.

Após a obtenção dos consentimentos das escolas e das famílias, foi iniciada a etapa de realização das entrevistas com mães e professoras. As entrevistas foram realizadas individualmente em um ambiente reservado, com cerca de 30 minutos de duração e foram gravadas e transcritas literalmente para análise.

Em seguida, foram realizadas as observações sistemáticas das crianças em situação de interação social nas escolas regulares. Para tanto, foram realizadas duas filmagens em cada turma, contemplando os momentos de pátio e sala de aula, totalizando uma média de 40 minutos. Antes de iniciar a filmagem, a pesquisadora esclareceu à professora e à auxiliar de

sala que estas deveriam comportar-se de forma mais natural possível, agindo como habitualmente fazem na rotina escolar, tanto na sala de aula quanto no pátio. Em seguida, as professoras apresentaram a pesquisadora às crianças e informaram que ela permaneceria na sala e no pátio naquele dia.

PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS: A análise dos dados apresentou três etapas sendo a primeira voltada para as entrevistas dos pais e professores, a segunda para os comportamentos interativos das crianças e professoras observados na rotina escolar e a terceira para uma discussão geral dos resultados.

Na primeira etapa as entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas a partir da técnica de Análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1977). Os resultados foram organizados em temas de semelhanças temáticas, sendo descritos, analisados e exemplificados a partir de trechos das verbalizações transcritos.

Quanto à segunda etapa referente às observações, dos 20 minutos filmados de cada situação de pátio e sala de aula, foram transcritos de forma integral 10 minutos de cada situação. Posteriormente, foram elaboradas, a partir da análise dos dados, dos objetivos do estudo e da literatura, categorias dos comportamentos das crianças do espectro autista, das crianças com desenvolvimento típico, assim como das professoras, considerando os comportamentos individuais, os contextos e episódios interacionais que emergiram nas situações propostas. Destaca-se que a análise dos sistemas de categorias baseou-se em uma categorização mutuamente exclusiva.

Posto isso, são apresentadas as definições dessas categorias comportamentais e suas respectivas análises a partir de tabelas onde constam as frequências em termos de ocorrência nos contextos de pátio e sala de aula. Após as análises das categorias comportamentais das professoras, como também das crianças com espectro autista, são apresentados os episódios

interacionais, inicialmente em termos de definição e, posteriormente, mais especificamente em relação ao fato de se completarem ou não.

Na sequência, ainda se tratando dos aspectos interativos, são apresentados estudos de caso das quatro crianças com espectro autista participantes do estudo nos contextos de sala de aula e pátio. Para tanto, são consideradas as análises das categorias comportamentais supracitadas, bem como dos episódios interacionais, tanto em termos de frequência, quanto em termos qualitativos.

Tendo em vista as etapas mencionadas, segue uma discussão geral dos dados, considerando as análises referentes aos participantes do presente estudo, descritas na segunda etapa de análise dos dados, a partir dos objetivos do estudo e da literatura na área.

5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS PAIS/ MÃES

A primeira etapa de apresentação dos resultados consiste na descrição da análise das entrevistas dos pais/mães participantes do estudo. Considerando as questões abordadas na entrevista semiestruturada, foram elaboradas categorias que subsidiaram as análises.

Em relação à **concepção sobre o filho** foi possível observar que a maioria dos pais/mães concebe seus filhos como crianças carinhosas, afetuosas e cativantes. São exemplos dessa subcategoria as seguintes verbalizações:

“Ele é carinhoso demais, afetuoso, apesar de não vir abraçar e beijar as pessoas desconhecidas, mas a família, com a família ele faz muito, recebe a gente bem quando a gente chega em casa, a gente se beija”
(Mãe, participante 4).

Também foram observadas categorias de respostas que revelam o fato de que as mães ao falarem sobre seus filhos abordam, em meio às qualidades da criança, algumas características do autismo, por exemplo: organizado, hiperativo, aprendizado atípico, por exemplo. Também são destacadas pelas mães características como ser curioso/esperto, bem como batalhador/dispõe de esforços para interagir.

Estes dados corroboram as ideias de Höher Camargo (2007) que afirma que a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas. Outro aspecto importante refere-se ao fato de que se o autismo é considerado um espectro, não pode ser tratado como uma entidade nosológica fechada (Ortega, 2009; Elias & Assumpção Jr., 2006). De maneira que, em relação ao contato físico, por exemplo, nem sempre estas crianças apresentam aversão ao toque (Klin, 2006).

Em relação às **características das crianças com espectro autista** a maioria dos pais/mães aponta a dificuldade em comunicar-se, seguidos da dificuldade em interagir e dos comportamentos que denotam dificuldades de atenção e hiperatividade, exemplo:

“Não dizer o que quer, eu acho assim uma parte muito ruim até para quem convive com eles... às vezes, eles falam muito, eles falam tudo, mas não comunicam, não explicam, não conversam” (Mãe, participante 4).

Quando questionados sobre a **concepção de espectro autista** a maioria dos pais/mães entrevistados abordaram as implicações na interação social diferentemente de isolamento, considerando que as dificuldades em manter ou iniciar uma interação não se equivalem ao isolamento. Assim, embora a criança apresente dificuldades em interagir, ela não busca ficar sozinha. É importante ressaltar que uma das mães entrevistadas apresentou uma definição relacionada à tendência da criança a viver em um mundo particular, muito embora aborde seu filho como uma criança carinhosa e que interage bem. A dificuldade em definir o autismo também foi mencionada, sobretudo, ao considerar os casos mais leves. Abaixo exemplos de relatos de algumas das subcategorias mencionadas:

“Uma criança assim, mais arredia, que não gosta de, não é nem de ficar sozinha, é de ficar com suas coisas... Ele gosta de estar comigo junto, mas não compartilha muito comigo as coisas que está vendo...” (Mãe, participante 4).

“É uma criança que tem um déficit de interação social e tende a viver o mundo dele... alguns com um déficit motor associado, outros têm um déficit de aprendizado maior, outros menor e isso é a grande dificuldade do espectro autista, né?” (Mãe, participante 2).

Nesse sentido, destaca-se que os pais/mães ao referirem-se aos seus filhos adotam concepções baseadas em suas vivências, atentando para as características individuais do seu filho. Assim, esses mesmos pais/mães quando questionados em relação ao espectro autista, de uma maneira geral, demonstraram adotar concepções menos rígidas e mais positivas, embora durante diferentes trechos de suas verbalizações abordassem aspectos relacionados à definição clássica que envolve a tríade de dificuldades – interação social, comunicação e imaginação.

No que diz respeito à temática inclusão escolar, quanto às **expectativas em relação ao processo de inclusão escolar** do filho, foram mencionados pelos pais/mães em iguais frequências, expectativas relacionadas à socialização da criança autista e ao desenvolvimento típico de uma criança. A subcategoria das expectativas relacionadas ao desenvolvimento típico de uma criança é caracterizada por relatos que envolvem aprendizagens acadêmicas, como também o simples fato de a criança vivenciar experiências de crianças da mesma faixa etária.

Este resultado pode ser entendido a partir de Bosa (2006) ao afirmar que em relação às crianças menos comprometidas a principal fonte de preocupação é a dificuldade nas interações recíprocas, que compreendem os déficits nucleares no autismo. Neste sentido, destaca-se que no presente estudo, as crianças com espectro autista apresentam níveis entre leve e moderado, de acordo com a escala CARS. Neste sentido, os níveis de autismo apresentados pelas crianças estão relacionados às concepções e expectativas adotadas pelos pais.

Ainda nessa categoria, ressalta-se que todos os pais/mães entrevistados mencionaram em suas verbalizações as diferentes habilidades adquiridas pelos seus filhos após a entrada na escola. Uma das verbalizações analisadas abordou a importância da aprendizagem de comportamentos de independência.

“Foi mais assim, para socializa,r né, não era nem tanto assim para aprender nada... como ele é uma criança muito hiperativa, eu achava muito difícil alguém conseguir ensinar alguma coisa para ele”
(Mãe, participante 2).

“Eu queria que ele experimentasse as coisas que uma criança normal experimenta, tanto que eu não fiz muita questão de adaptar as atividades” (Mãe, participante 2).

Quanto ao **nível de satisfação em relação ao processo de inclusão** realizado com seu filho a maioria demonstra satisfação, sendo que uma das mães destaca o investimento em uma profissional especializada atuando como auxiliar em sala de aula; outra ressalta os comportamentos de receptividade dos outros pais com seu filho; além de outras duas que destacam características específicas da professora como favoráveis à inclusão.

Com relação à opinião sobre a **participação da família**, todas admitem a importância do seu papel para que a inclusão escolar dos seus filhos se efetive. De acordo com Canziani (2002) o processo de inclusão tem seu início no âmbito familiar, logo, a criança precisa ser aceita tal como ela é pela sua família, para posteriormente ser integrada na sociedade/escola. Interessa ressaltar que uma das mães coloca a sua importância não só em termos do seu filho, mas também no sentido de ajudar mães de crianças que estão na fase inicial, muitas vezes sem o diagnóstico. Outra mãe relata que, embora estimule seu filho, prefere não interferir nas questões pedagógicas.

“O papel da família é grande, é bem grande (...) achar que incluir é somente colocar na escola é estar se omitindo, né? (...) Eu acho interessante realmente a gente abrir a mente dessas pessoas, explicar como e treinar mesmo para poder lidar com nossos filhos” (Mãe, participante 4).

Quanto aos **profissionais que consideram importantes** para a realização da inclusão foram mencionados: psicopedagoga (3); fonoaudióloga (3); psicóloga (2); educador físico (2)

e fisioterapeuta (1). Por fim, em relação à **percepção de mudanças no comportamento do filho**, todos destacaram mudanças positivas em seus filhos, sobretudo em relação aos avanços nas áreas de socialização, comunicação, compreensão, aprendizagem acadêmica e de modelos de comportamento, além da satisfação da criança em participar e ir à escola.

“Ele vai para a escola feliz, não joga mais a roupa fora (...), ele melhorou bastante, a socialização (...), ele tenta participar (...), não prestar atenção nas coisas, hoje ele melhorou muito (...), a gente chamava e ele ignorava totalmente e hoje ele atende (...), não era carinhoso (...), hoje, quando a gente sai ele vem dar beijo” (Mãe, participante 1).

“Ele gosta de estar lá (...), o brincar naquele pátio com ele melhorou, ele não queria, ia lá pro cantinho; ainda hoje ele chega e fica lá no cantinho, mas ele chega, ela puxa, ele fica lá sentadinho com os colegas (...), ela bota ele pra sentar, no lanche ele está comendo sozinho (...)” (Mãe, participante 3).

Destaca-se que, embora seja um grupo pequeno, os pais/mães tem em comum uma percepção positiva acerca do seu filho, o que vem a refletir nas concepções adotadas por eles em relação à sua criança, como também em relação ao autismo. Outro aspecto em comum refere-se à satisfação com o processo de inclusão escolar dos seus filhos, o que é justificado a partir dos relatos das aquisições obtidas pelas crianças após a entrada na escola.

Como pode ser observado, não houve grande diferenciação entre as mães; considera-se que todas trouxeram informações relevantes sobre como concebem seus filhos e a inclusão escolar dos mesmos. A esse respeito vale ressaltar que, embora as crianças apresentem diferentes faixas etárias e níveis diferentes de comprometimento, todas estão recebendo tratamentos com diferentes profissionais e contam com o apoio/participação da família.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS

Dando seguimento à apresentação dos resultados, são descritas abaixo as análises das entrevistas das professoras participantes do estudo. Considerando as questões abordadas na entrevista semiestruturada, foram elaboradas categorias de respostas que variam de acordo com as verbalizações analisadas.

No que se refere à **percepção das professoras sobre as crianças de sua turma** de maneira geral, foram mencionadas pelas referidas profissionais como sendo crianças agitadas, interativas e participativas. Uma das professoras abordou a característica de dependência das crianças de sua turma, destacando o aluno com espectro autista como sendo mais “adiantado”, atribuindo essa característica aos estímulos precoces oferecidos pelas terapias que realiza.

Ao referir-se à criança com espectro autista como sendo mais “adiantada”, a professora aborda comportamentos como: realização de atividades com pincéis, colagens e tesouras; aprendizagem da escrita do primeiro nome, antes mesmo das demais crianças de sua faixa etária; além de comportamentos como vestir-se, despir-se e agir com autonomia nas diferentes atividades da rotina escolar. A esse respeito destaca-se Silva e Mulick (2009) quando afirmam que, em muitos casos, o diagnóstico em crianças de tenra idade, seguidos da implementação de intervenções adequadas, pode acelerar a velocidade de aprendizado e desenvolvimento da criança a tal ponto que ela venha a atingir níveis apropriados para a sua faixa etária.

Em relação à **concepção de criança com espectro autista** a maioria demonstrou estar reformulando suas concepções a partir das experiências estabelecidas com estas crianças no cotidiano escolar, adotando concepções baseadas em aspectos positivos que envolvem as possibilidades e os resultados dos esforços realizados no processo de inclusão. Não obstante,

as profissionais mencionadas também abordam algumas dificuldades dessas crianças, quais sejam: dificuldade de socialização, atividades repetitivas, criança que necessita de uma atenção maior, crianças agressivas, dependendo do grau.

“A gente só escutava falar assim que o autista era uma pessoa que era só ele, só vivia ele e quando eu cheguei aqui eu vi que não era nada disso (...) a gente começa a entender que eles não são tão individualistas, porque ele chega abraça, são carinhos, entendeu? Mas claro que eles têm o momento deles” (Professora, participante 3).

De acordo com Lago (2007) atualmente há, por parte dos professores, relatos de experiências bem sucedidas de crianças com espectro autista que frequentam escolas regulares e que demonstram apropriação de conhecimentos veiculados na escola, muito embora, sejam relatadas também queixas em relação à falta de formação adequada para trabalhar com estes alunos, assim como dificuldades em superar os desafios que se apresentam no cotidiano.

As referidas professoras apontam algumas **características das crianças com espectro autista**, a partir de suas experiências em sala de aula, quais sejam: dificuldade em interagir com o grupo, resistência/dificuldade de atenção e comportamentos repetitivos. Destaca-se também que a maioria das profissionais caracteriza a criança autista como carinhosa e, apenas uma delas, menciona a presença de comportamentos agressivos ocasionalmente.

Quanto à **experiência de trabalhar com uma criança do espectro autista** a maioria das professoras relata com sendo um desafio. Entretanto, as respostas se diferenciam, pois três delas abordam a experiência como um desafio no sentido positivo, ressaltando as habilidades adquiridas pela criança e, uma delas no sentido negativo, destacando que a formação não oferece o suporte necessário para lidar com as questões da criança e a dificuldade em entender o que ela pensa e deseja naquele momento para poder ajudá-la, além dos próprios comportamentos da criança de agressividade e resistência às atividades propostas. Vale

salientar que embora esta profissional tenha mencionado tais desafios, ela se descreve como uma pessoa realizada. Por outro lado, também foi abordada pelas professoras a oportunidade de crescimento pessoal e profissional a partir da vivência com estas crianças no cotidiano escolar.

“Foi um desafio, foi a minha primeira experiência, mas, assim, eu encarei esse desafio como uma possibilidade para crescer pessoal e profissionalmente e, assim... (olhos enchem de lágrimas, risos, silencia...) e foi muito bom porque, assim, eu cresci mesmo como pessoa e como profissional... então, é um desafio, mas é um desafio que para mim está sendo muito prazeroso” (Professora, participante 1).

Sobre a **concepção de inclusão escolar** a maioria demonstra ideias que vão além da inserção na escola, abordando a importância de as crianças autistas não apenas estarem inseridas naquele espaço físico, mas também desfrutando da vivência com diferentes pessoas e situações sociais e também aprendendo. Além disso, foram destacados outros aspectos que envolvem a prática inclusiva, quais sejam: necessidade de apoio de outros profissionais e de formação profissional, bem como a importância da família e da sociedade neste processo.

“Bom, para mim, inclusão é eles estarem aqui na escola, na escola dita normal e interagindo com as outras crianças, mas o importante para mim é que eles estejam no ambiente e estejam interagindo com os outros, vendo a rotina de uma escola, participando e também tendo apoio da família e do pessoal do colégio, a orientação do colégio é muito importante” (Professora, participante 4).

Nessa direção, entende-se que a inclusão pressupõe o respeito às necessidades especiais dos indivíduos e a identificação de suas potencialidades, cujo alcance de êxitos requer oportunidades continuadas e variadas formas de estimulação, possibilitando a aquisição de habilidades e experiências necessárias para a integração na vida, alcançando os níveis de desenvolvimento para sua adaptação ao ambiente social (Canziani, 2002).

No tocante às **estratégias utilizadas**, todas as professoras mencionaram práticas que envolvem a socialização e a integração das crianças com espectro autista às demais crianças. Também foi relatada a utilização de músicas, imagens, jogos e materiais concretos, como estratégias que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Além dessas estratégias, duas professoras destacam a utilização de outras crianças como referência/modelo de comportamento.

“As estratégias, é mais assim, envolver ele com algum objeto, aí ele manuseia o objeto, aí eu jogo para ele, ele joga para mim, naquela dificuldade, mas ele faz... boto ele no chão, de frente para mim, e fico jogando, pego na mão dele e fico correndo, aí depois que eu vou para o lápis, para ver se consigo alguma coisa com ele ”. (Professora, Participante 3).

“Muitas coisas que a gente vai adaptando a ele também, vai tirando algumas coisas para ele ir interagindo mais com os outros. Não é? Porque, se deixar, ele fica com a revista a manhã inteira, a gente que tem que tirar essa revista, chamar ele para o grupo para participar, para brincar, tem hora que ele se dispersa mesmo, mas aí tem os momentos dele seguir igual aos outros, brinca, e eu tento tratar ele igual aos outros também que tem hora que eles se dispersam” (Professora, Participante 2).

Destaca-se nas verbalizações dessas profissionais certa ênfase nas dificuldades que surgem durante a rotina escolar em face da falta de informações sobre como lidar nas diferentes situações com essas crianças. Segundo Hess et al. (2008) menos de 10% das estratégias utilizadas pelos professores baseiam-se em práticas com base científica. De acordo com Lira (2004) o desconhecimento por parte dos professores de ações específicas para esta clientela, ocasiona muitas vezes comportamentos mal adaptados, como agressividade, isolamento, dispersão e estereotipia.

Considerando a relevância dos professores conhecerem estratégias fundamentadas teórico-metodologicamente para a prática inclusiva, destaca-se a necessidade de formação na

área, cursos e supervisões que promovam conhecimentos sobre como atuar com estes alunos, quais as necessidades técnicas e recursos que podem ser utilizados. A necessidade de formação de professores é apontada por diversos autores como um aspecto imprescindível no processo de inclusão (Sant’Ana, 2005; Ferreira, 2003; Ribeiro, 2003; Silva, 2003; Borges, 2000).

A respeito da **participação da família** a metade destacou a presença das famílias no processo de inclusão escolar do filho com espectro autista. Uma das professoras refere-se ao maior envolvimento de uma família após a aceitação do diagnóstico da criança:

“Bom a família dele é bem participativa, eles realizam sempre as tarefas de casa, sempre dão atenção a tudo que é pedido na agenda, sempre dão retorno. Quando eu estou mostrando as tarefas de casa, na correção eu sempre mostro a dele, olha como ficou linda a tarefa de V, aí as crianças também percebem que ele segue tudo, ele faz a tarefa de casa, também, ele tá no desfile, na festinha, tudo ele está lá socialmente interagindo, tudo a família que manda” (Professora, participante 4).

Nesse sentido, autores como Panerai et al. (2009) afirmam que, ao tomarem para si a responsabilidade da educação de seus filhos, os pais são capazes de promover muitos aspectos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Como pode ser observado na caracterização dos participantes deste estudo, as crianças são bem assistidas, todas estão inseridas na escola há pelo menos 9 meses, dependendo da idade. Além de recebem desde cedo diferentes intervenções (natação, atividades físicas, fonoaudiologia, psicopedagogia, métodos específicos para crianças com espectro autista através das associações AMA ou ASAS, por exemplo), tudo isso relaciona-se de maneira positiva com o desenvolvimento dessas crianças e seu processo de inclusão escolar.

De maneira geral, as professoras mesmo reconhecendo as dificuldades inerentes à prática inclusiva destacam aspectos positivos, assim como os êxitos obtidos pelas crianças,

tais como: compreensão e aceitação das regras do cotidiano escolar; compreensão de instruções, interação com as crianças, imitação, contato visual, tempo de atenção, maior interesse por brinquedos, por exemplo.

Tendo em vista os aspectos abordados no presente subcapítulo, concorda-se com autores como Silva (2003), Batista e Enumo (2004) e Ferreira (2007) ao considerar os docentes como atores fundamentais para o processo de inclusão escolar. Os docentes lidam diretamente com os alunos sendo, portanto, os agentes mais eficazes na inclusão, onde muitas vezes o sucesso ou o insucesso da aprendizagem dessas crianças é reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor. Destarte, a compreensão de como atuar, através de quais recursos e estratégias, é fundamental para uma prática inclusiva efetiva com essas crianças.

5.3 DEFINIÇÕES E ANÁLISES DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS DAS PROFESSORAS

Considerando as concepções dos pais/mães e professoras acerca da criança autista e do processo de inclusão escolar, parte-se para a apresentação dos resultados relativos às interações sociais estabelecidas no contexto escolar destacando os comportamentos das professoras nessas interações, como também a participação da criança autista. Nesse sentido, inicialmente são apresentadas, em termos gerais, as análises das categorias comportamentais das professoras a partir dos sistemas de categorias de estilos comunicativos e comportamentos não verbais baseados na literatura sobre interações sociais e desenvolvimento humano (Salomão, 1996; Braz & Salomão, 2002; Borges & Salomão, 2003).

Categorias	Definições
Observar	Professora observa a atividade da (s) criança (s).
Apontar/mostrar	Comportamentos não verbais de mostrar ou apontar, com a finalidade de chamar atenção da criança para um objeto, pessoa ou ação no processo de interação.
Gesticular	Comportamentos não verbais com a finalidade de comunicar algo à criança no processo de interação.
Apoio físico	Comportamentos que promovem ajuda/auxílio físicos à criança, como: tocar, conduzir, fazer uma determinada ação junto com a criança.
Modelo	Comportamento destinado a ser reproduzido por imitação.
Demonst. de afeto	Comportamentos não verbais que expressam afeto, como: beijar, abraçar, sorrir, fazer cócegas.
Diretivos	Comando ou ordem possuindo um componente imperativo interpretável que dirige o comportamento ou verbalizações da criança.
	- <i>Diretivos de instrução</i> : verbalização explícita do que se deseja da criança, usualmente, relacionada aos objetos que estão utilizando.
	- <i>Diretivo de atenção</i> : indica chamar a atenção da criança, usualmente, pelo seu nome, pedindo que ela se aproxime ou olhe para algo.
Informação	Nomeação de um objeto e suas características ou descrição de uma ação para promover informações.
Feedback	Enunciados que expressam aprovação ou desaprovação em relação a um comportamento da criança.

Quadro 4: Categorias comportamentais das professoras

A seguir, a Tabela 4 exibe os resultados obtidos a partir da análise das filmagens realizadas nas escolas. Estão dispostas as frequências de comportamentos verbais e não verbais nos contextos de sala de aula e pátio das quatro professoras participantes deste estudo.

Tabela 4 – Categorias comportamentais das professoras dirigidas à criança com espectro autista

Categorias	Prof. 1		Prof. 2		Prof. 3		Prof. 4	
	Sala	Pátio	Sala	Pátio	Sala	Pátio	Sala	Pátio
Observar	1	5	1	4	1	6	0	3
Apontar/Mostrar	6	2	2	0	9	1	0	0
Gesticular	0	5	0	6	2	4	1	1
Apoio físico	7	13	3	0	8	9	5	3
Modelo	0	0	3	0	0	1	0	0
Demonstração de afeto	0	7	3	3	2	5	0	0
Diretivo de atenção	6	3	8	10	10	7	2	0
Diretivo de instrução	8	4	11	5	20	31	7	1
Informação	3	1	6	0	3	0	3	0
Feedback	2	1	3	0	8	6	0	0

Os dados da tabela acima demonstram que, em relação aos comportamentos de **observar**, todas as professoras os fazem em maiores frequências nos contextos de pátio, dado que, comumente, distanciavam-se das crianças, observando-as de longe. Diferentemente do contexto de sala de aula, onde estavam sempre dirigindo atenção às crianças individualmente ou dando instruções coletivas.

Esses resultados indicam maiores frequências de comportamentos de observação do adulto em situações mais livres (pátio e brinquedo livre, por exemplo) e corroboram o estudo realizado por Rocha (2006), ao destacar que o adulto torna-se menos diretivo nesses contextos, deixando a criança mais livre em suas escolhas de atividades/brinquedos, procurando menos meios de estimular e promover a interação com a criança. Em termos de intervenção, a autora sugere que o adulto demonstre mais comportamentos dedicados à atenção ao que a criança está fazendo, bem como no que ela consegue ou não fazer nesses contextos, com vistas a realizar intervenções mais favoráveis ao desenvolvimento da criança.

Por outro lado, quanto aos comportamentos de **apontar/mostrar**, a maioria das professoras apresenta esses comportamentos em frequências mais elevadas nos contextos de sala de aula. Entretanto, destaca-se a importância da utilização desses comportamentos em ambos os contextos, dado que, de acordo com Tomasello (2003), no desenvolvimento da habilidade de atenção conjunta durante a fase diádica, os bebês interagem diadicamente com os objetos manipulando-os ou, distintamente, interagem com pessoas, expressando emoções e respondendo a elas numa sequência alternada.

Nessa direção, de acordo com Nogueira e Seidl de Moura (2007) há evidências de que bebês, mais tarde diagnosticados como autistas, não apresentam comprometimentos nessa fase. Com efeito, mostrar ou apontar, sobretudo, objetos para essas crianças são ações que consistem em pré-requisitos para o estabelecimento de uma atenção conjunta, além de parecerem ser mais ajustadas às suas habilidades.

Nesse sentido, mais especificamente em termos de intervenção, Menezes e Perissinoto (2008) afirmam que a partir da interferência de um interlocutor, sujeitos com autismo são capazes de modificar seus comportamentos positivamente, pois consideram que a habilidade de *atenção compartilhada*, apesar de estar severamente comprometida, não está totalmente ausente.

Os dados acerca dos comportamentos de **gesticular** indicam que a maioria das professoras os utilizava no contexto de pátio. Entretanto, considera-se que os comportamentos verbais e gestuais são de grande importância para o desenvolvimento da comunicação, que é fundamentalmente interacional (Salomão, 2010). Apesar de as crianças com autismo apresentarem dificuldades em relação à comunicação não verbal, o que inclui comportamentos de gesticular, parte-se de uma perspectiva desenvolvimentista que procura compreender as peculiaridades e desvios do desenvolvimento de uma criança autista a partir do desenvolvimento típico, sendo que, dentre essas peculiaridades, encontram-se as falhas no desenvolvimento dos precursores da linguagem, ou seja, da comunicação não verbal (Lampreia, 2007). Logo, um programa de intervenção precoce, segundo uma perspectiva desenvolvimentista, visa estabelecer o caminho de desenvolvimento dos precursores da linguagem.

Quanto ao **apoio físico**, não foram observadas grandes variações em termos dos contextos de sala de aula e pátio. Não obstante, destaca-se a importância da utilização desse comportamento no processo de aprendizagem de crianças autistas. O estudo realizado por Silva (2010) evidenciou que aproximadamente 90% das mães se utilizaram da combinação de uma ação motora com uma verbalização para chamar atenção da criança autista para o objeto foco da troca interacional entre ambas.

Um dado importante refere-se ao uso de comportamentos de **modelo** por parte das professoras, dado que a maioria das profissionais não dirigiu esses comportamentos às crianças autistas. Assim, ao analisar este resultado, é importante ressaltar que há um consenso na literatura no que diz respeito às dificuldades por parte das crianças autistas em realizar comportamentos de imitação (Colombi et al., 2009). Nessa direção, uma vez que as características das crianças influenciam os comportamentos das professoras, como também as concepções das professoras influenciam os comportamentos que dirigem às crianças (Ribas Jr., Seidl de Moura & Bornstein, 2007), entende-se a baixa frequência de ocorrência desses comportamentos.

Por outro lado, é preciso mencionar a relevância dos modelos para a aquisição de novos repertórios comportamentais por parte da criança autista. Autores como Lampreia (2007) e Colombi et al. (2009) defendem a relevância dos modelos de desenvolvimento para orientar a realização de tratamentos mais eficazes para as crianças com autismo, cujas habilidades sociais específicas, dentre elas a imitação, podem ser melhoradas, tendo em vista que essas crianças demonstram uma capacidade parcial de realização social. Dessa maneira, concorda-se com autores como Garton (1992) ao destacar a importância do ambiente interpessoal para aquisição de habilidades ressaltando o suporte do adulto, uma vez que, sensível às necessidades da criança é capaz de adequar suas contribuições às capacidades desta última.

Já no tocante aos comportamentos de **demonstração de afeto** também não houve distinção em termos de frequência nos contextos analisados. De maneira geral, poucos foram os comportamentos de afeto demonstrados pelas professoras. As Professoras 1 e 2 no contexto de pátio, dirigiram às crianças autistas comportamentos como sorrir, beijar, abraçar e fazer cócegas, por exemplo. Esses resultados corroboram os achados de Höher Camargo (2007) e Orrú (2007) que afirmam que, no pátio, as relações sociais se constroem na própria prática

social dos alunos, onde são mais frequentes os comportamentos de sorrisos e demonstração de afeto.

Contudo, enfatiza-se a importância dos comportamentos de demonstração de afeto por parte dos professores, tendo em vista que os comportamentos de apego das crianças com autismo caracterizaram-se muito mais pelas respostas às solicitações do que pela iniciativa (Sanini et al., 2008). Esses dados reforçam as ideias de que as peculiaridades dos comportamentos dessas crianças não se equacionam a ausência deste comportamento.

Em relação aos **diretivos**, estes estilos linguísticos foram apresentados pelas professoras em frequências bem maiores quando comparados às demais categorias comportamentais analisadas. Também foi observado na maioria das profissionais que o uso de diretivos ocorreu em maiores frequências no contexto de sala de aula. De acordo com Borges e Salomão (2002) o uso de diretivos tem sido alvo de debates e investigações quanto a sua função no desenvolvimento da linguagem infantil.

A partir de uma revisão na literatura as autoras supracitadas consideram a realização de estudos que verificaram uma relação negativa entre as formas de diretividade materna e algumas medidas no avanço linguístico infantil. Não obstante, as autoras mencionam estudos que observaram que a fala diretiva pode ser benéfica para o desenvolvimento linguístico de crianças pequenas, considerando também que o modo através do qual os enunciados diretivos surgem durante as interações pode variar em função das características individuais da criança, tais como seu nível de desenvolvimento linguístico, sua faixa etária e as diferenças entre as crianças.

Não há consenso na literatura quanto ao uso de diretivos. Autores como Tomasello (2003) demonstraram que, ao acompanhar a atenção da criança, estas tendem a demonstrar vocabulários mais amplos em relação àquelas têm sua atenção direcionada para algo novo. Por outro lado, mais especificamente em relação a crianças com espectro autista, autores como Miilher e Fernandes (2006) arguem nestes casos uma atuação mais intensa e diretiva. Os resultados da pesquisa de

Sigolo (2000) evidenciam que a diretividade pode ser uma variável que promove o desenvolvimento infantil dependendo do significado que assume na relação mãe-criança, mas não deve ser a única dimensão determinadora da qualidade do estilo interativo materno.

No que se refere aos estilos comunicativos **informação e feedback**, ambos, embora apresentados em baixas frequências no dois contextos analisados, foram pouco mais frequentes no contexto de sala de aula. De acordo com Chiang (2009) os professores demonstram dificuldades em utilizar *prompts verbais* (dicas ou feedbacks, por exemplo) que facilitem a comunicação dos seus alunos. A partir da perspectiva desenvolvimentista, Hobson (2004) afirma que o adulto e a criança são mutuamente envolvidos em uma atividade e ambos, nesse intercâmbio, modificam as suas ações de acordo com o *feedback* que recebem dos seus parceiros.

Destarte, ao considerar as particularidades de cada comportamento acima mencionado, concorda-se com autores como Menezes e Perissinoto (2008) que demonstraram que a intervenção de um adulto aumenta a ocorrência dos comportamentos principalmente em termos de resposta, sobretudo, porque inicialmente a *atenção compartilhada* ocorre mais em resposta ao adulto do que por iniciativa da criança.

Tendo em vista as categorias comportamentais analisadas, cita-se uma pesquisa realizada por Chiang (2009) com vistas a analisar a comunicação expressiva apresentada por crianças autistas a partir das instruções do professor verificou-se que este último se utiliza, mais comumente, de estratégias como dicas verbais e uma combinação de dicas verbais e modelagem. Destaca-se que um maior número de alunos apresentou comunicação expressiva a partir desta última estratégia e, uma minoria, a partir de apenas **apoio físico**, por exemplo. Outro aspecto importante refere-se ao fato de que as características de desenvolvimento da criança, como idade, comportamentos adaptativos e sua pontuação na escala (CARS) se

relacionam com as instruções do professor, de maneira que, quanto maior a pontuação na CARS, menor o número de comunicações apresentadas pela criança.

Estes resultados reforçam a ideia de que os professores precisam ser melhor instruídos quanto à utilização de estratégias referentes à comunicação tanto verbal e quanto não verbal que favoreçam a aprendizagem das crianças autistas. No presente estudo, as professoras utilizavam poucos modelos e, menos ainda, associados às dicas verbais, o que de acordo com o referido estudo poderia favorecer a aquisição da linguagem em crianças autistas, dependendo do seu nível de comprometimento.

5.4 DEFINIÇÕES E ANÁLISES DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS DAS CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA

Uma vez que foram expostas as análises das categorias comportamentais das professoras, serão apresentadas as análises das categorias comportamentais das crianças com espectro autista, elaboradas a partir dos objetivos do estudo e da literatura (Mülher & Fernandes, 2006; Sanini, et al., 2007; Menezes & Perissinoto, 2008; Chiang, 2009; Silva, 2010), considerado o fluxo das interações estabelecidas nos contextos escolares de sala de aula e pátio.

Categorias	Definições
Olhar	A criança vira a cabeça e/ou os olhos em direção a pessoas, ações ou objetos. São exceções os olhares nas situações em que a criança está dispersa ou sem um foco específico observado pelo pesquisador.
	- <i>Olhar pessoas:</i> A criança vira a cabeça e/ou os olhos em direção à pessoa, ao rosto da pessoa ou às pessoas que se encontram em seu campo visual.
	- <i>Olhar ações:</i> A criança não olha diretamente a pessoa, mas sim o que ela está fazendo. Vira a cabeça e/ou os olhos em direção às mãos de uma pessoa que manipula algum objeto; ou em direção às mãos da professora que está estendida para recebê-la; ou ainda alternando olhares entre as mãos da pessoa, o que ela

	está manipulando e o que acontece. - <i>Olhar objetos</i>: A criança vira a cabeça e/ou os olhos em direção a um objeto, este sendo manipulado ou não por ela ou por outra pessoa.
Iniciativa	São comportamentos espontâneos iniciados pela criança sem a mediação de outra pessoa, podem ser dirigidos a pessoas, ações ou objetos, independentemente da reciprocidade ou da continuidade de ações. São exceções os comportamentos relacionados a estereotípias, como: correr sem propósito ou manipular objeto inadequadamente (virar o carrinho e girar as rodas olhando-as fixamente).
	- <i>Iniciativa dirigida a pessoas</i>: Comportamento iniciado pela criança dirigido a uma pessoa.
	- <i>Iniciativa dirigida a ações</i>: Comportamento iniciado pela criança dirigido a uma ação ou brincadeira, e não diretamente à pessoa ou ao objeto em si.
	- <i>Iniciativa dirigida a objetos</i>: Comportamento iniciado pela criança em direção a um objeto. <u>Exemplo</u>: pegar a tinta no recipiente com autonomia; entrar no parque e dirigir-se ao escorrego. São exceções comportamentos estereotipados, ritualísticos ou uso não funcional dos objetos (pegar um pincel e bater repetidamente na mesa).
Resposta adequada	São consideradas respostas adequadas os comportamentos da criança que ocorrem de acordo com uma solicitação verbal ou não verbal de outro.
Imitação	Comportamentos verbais e não verbais que ocorrem em repetição a partir do comportamento do outro, seja ele da criança ou da professora.
Sorriso	Sorrisos e semblantes de sorriso em resposta a uma situação ou não, dirigidos a uma pessoa ou não.
Carinho	Comportamentos de beijar, tocar, abraçar e sentar no colo sejam por iniciativa da criança ou em resposta as ações ou solicitações de outras crianças ou da professora.
Interação passiva	Comportamentos que indicam interesse por uma situação social. Nestas ocasiões, não há reciprocidade ou iniciativa, mas também não há esquiva, isolamento, ou qualquer comportamento que venha a interromper a situação proposta pelo outro. <u>Exemplo</u>: “Permanece de cócoras ao lado do escorrego, parado, com olhar voltado para a areia que está sendo manipulada pela outra criança”.
Esquiva	Esta categoria geralmente é utilizada em estudos que envolvem observação de crianças com espectro autista (Sanini, Ferreira, Souza & Bosa, 2007), também chamada de expressão de protesto por outros autores (Müllher & Fernandes, 2006). Envolve ações que demonstram a intenção em interromper uma dada situação, sejam elas: sair, virar o rosto, dirigir-se a outro lugar ou afastar-se.
Isolamento	Diferentemente do comportamento de esquiva, a criança não visa interromper uma dada situação, ela afasta-se das pessoas ou da situação proposta, buscando ficar sozinha, e assim permanece. <u>Exemplo</u>: “A criança afasta-se da professora, dirige-se ao balanço e lá permanece sozinha até que a professora dirija-se a ela estendendo o braço em sua direção”.

Quadro 5: Categorias comportamentais das crianças com espectro autista

A tabela a seguir exhibe os resultados obtidos a partir da análise das filmagens realizadas nas escolas nos contextos de sala de aula e pátio. Estão dispostas as frequências de comportamentos das quatro crianças com diagnóstico de espectro autista participantes desse estudo.

Tabela 5 – Categorias comportamentais das crianças com espectro autista

Categorias	Criança 1		Criança 2		Criança 3		Criança 4	
	Sala	Pátio	Sala	Pátio	Sala	Pátio	Sala	Pátio
Olhar pessoas	5	58	12	13	24	18	13	33
Olhar ações	8	10	2	0	7	1	7	0
Olhar objetos	28	15	23	6	28	11	35	3
Iniciativa dirigida a pessoas	4	13	4	0	0	1	1	0
Iniciativa dirigida a ações	7	38	13	16	11	7	18	19
Iniciativa dirigida a objetos	12	12	8	16	6	1	10	8
Resposta adequada	10	11	23	8	12	13	27	4
Imitação	2	1	2	0	1	1	3	3
Sorriso	17	24	11	2	27	21	0	1
Carinho	0	4	0	0	0	0	0	0
Interação Passiva	11	26	7	1	11	3	5	1
Esquiva	4	2	8	6	3	1	11	1
Isolamento	0	1	11	5	1	11	4	0

Assim como pode ser observado na Tabela 5, o comportamento de *olhar* apresenta-se de maneira distinta, considerando os focos de **olhar pessoas**, **olhar objetos** e **olhar ações**. De maneira geral, as crianças autistas demonstraram maiores frequências de comportamentos de **olhar pessoas** (176) no pátio, salvaguardando a criança 3, que demonstrou maiores frequências do comportamento de **olhar pessoas** em sala de aula.

Os dados supracitados corroboram as ideias de Nogueira (2009) ao afirmar que as crianças autistas, apesar de demonstrarem tendências a evitar contatos visuais com outros parceiros, o estabelecimento deste contato é possível, mesmo que de forma breve. Nesse sentido, as crianças do presente estudo demonstraram comportamentos de **olhar pessoas**, muito embora, na maioria das vezes, por intervalos muito curtos, considerando em termos de segundos. Posto isto, destaca-se a importância de realizar estudos que verifiquem não apenas a frequência de ocorrência, mas também o tempo de duração desses comportamentos, tendo em vista que esses olhares da criança autista são, muitas vezes, desconsiderados pelos adultos no fluxo das interações estabelecidas com essas crianças.

Outro aspecto relevante no que se refere aos comportamentos de **olhar** refere-se a **olhar objetos** (149), que ocorreram em maiores frequências no contexto de sala de aula. Notadamente, nesse contexto, as professoras manipularam mais objetos e se dirigiram mais vezes diretamente à criança autista. Nessa direção, destaca-se a participação da criança autista nas interações estabelecidas em sala de aula, dado que olhavam os objetos manipulados durante as atividades propostas pelas professoras.

Outrossim, Baron-Cohen (2008) afirma que devem ser trabalhadas com as crianças autistas, além das palavras e habilidades verbais, habilidades sociais como *atenção conjunta* (apontando e observando o outro), em que a criança e o adulto estabelecem um foco de atenção em comum num objeto. Nesse espeque, Nogueira e Seidl de Moura (2007) enfatizam que as crianças autistas ao olharem objetos mostrados pelos adultos, demonstram pré-requisitos para o estabelecimento de uma *atenção conjunta*.

Em relação aos comportamentos de **iniciativa** destaca-se que, em sala de aula, as crianças demonstraram menos iniciar comportamentos quando comparados ao contexto de pátio. Esse resultado corrobora Kasari et al. (2010) ao afirmar que, nas situações de sala de aula, verificou-se que as crianças com autismo apresentam relacionamentos qualitativamente mais pobres, menor reciprocidade e com níveis mais baixos de participação.

Nesse contexto de pátio, as crianças do presente estudo demonstraram maiores frequências de comportamentos de **iniciativa dirigida às ações** (129). Esse tipo de participação da criança autista deve ser considerado por seus parceiros interacionais, tendo em vista que o desenvolvimento de indivíduos com autismo é caracterizado por déficits na comunicação e na interação social, o que não significa que não se engajem e respondam a interações sociais (Capps & Mundy, 1994, citados por Napoli & Bosa, 2005). Dito de outro modo, as crianças do presente estudo demonstraram níveis de engajamento durante as

situações de pátio e sala de aula a partir dos comportamentos de **iniciativas dirigidas às ações**.

A baixa frequência de comportamentos de **iniciativas dirigidas às pessoas** pode ser entendida a partir de Nogueira (2009) ao mencionar que, embora, elas respondam a outros que com elas iniciam interações, não esboçam por si mesmas, em muitas das vezes, comportamentos de iniciativa para ocorrência de trocas desta natureza com seus parceiros, parecendo estarem pouco interessadas ou mal equipadas para iniciar contatos sociais.

Ademais, no tocante à análise dos comportamentos em termos de frequência, Sanini et al. (2008) pontuam que a análise direcionada às condutas de iniciativa da criança autista apenas exacerba as diferenças em relação às demais crianças devendo, portanto, considerar os comportamentos em termos de frequência e de respostas ao adulto.

Quanto aos comportamentos de **resposta adequada** não foram observadas grandes diferenças em termos de contexto, salvaguardando as crianças 2 e 4, que nos contextos de pátio contaram com pouca participação da professora, de maneira que apresentaram maiores frequências de **respostas adequadas** no contexto de sala de aula, tendo em vista que nesse contexto é que foram solicitadas mais vezes.

Vários aspectos podem ser discutidos em termos das **respostas adequadas** demonstradas pelas crianças autistas. Contudo, entende-se a importância de relacioná-las em termos de avaliação e intervenção, pois concorda-se com Silva e Mulick (2009) ao enfatizarem a importância de identificar essas respostas, bem como de analisar em que contexto elas ocorrem e quais estímulos as antecedem, por exemplo. Posto isto, são obtidas informações acerca do funcionamento cognitivo e adaptativo da criança, aspectos essenciais para a formulação de um plano de intervenção individualizado.

No tocante à **imitação** foram observadas baixas frequências desses comportamentos em ambos os contextos analisados. Destaca-se que esse resultado, de certa maneira, era

esperado tendo em vista a dificuldade por parte da criança autista em realizar esses comportamentos. Por outro lado, havia uma expectativa também de que estes comportamentos fossem um pouco mais frequentes considerando o que foi dito nesse sentido pelos pais/mães e professoras, tanto na entrevista quanto em conversas informais com a pesquisadora no momento em que foi realizada a coleta dos dados. Dessa maneira, é importante ressaltar a importância de futuras pesquisas que contemplem melhor essa questão.

Sobre os comportamentos de **sorriso** não foram observadas diferenças em termos de contexto, dado que algumas crianças apresentaram mais comportamentos de sorriso em sala de aula e outras no pátio. Contudo, evidencia-se a relação da frequência dos comportamentos de sorriso (103) apresentados pelas crianças autistas do presente estudo com as verbalizações dos seus respectivos pais/mães, ao mencionarem as mudanças positivas em seus filhos após a entrada na escola, sobretudo em relação aos avanços nas áreas de socialização, comunicação, compreensão, aprendizagem acadêmica e de modelos de comportamento, além da satisfação da criança em participar e ir à escola.

Nessa direção, destaca-se que a maioria das crianças não demonstrou comportamentos de **carinho** em nenhum dos contextos. Não obstante, alguns desses comportamentos foram observados no momento em que a pesquisadora desligou a câmera. Dessa maneira, não foram contabilizados em termos de frequência, mas sim analisados em termos qualitativos nos estudos de caso descritos no subcapítulo seguinte. De maneira geral, importa ressaltar que nem sempre essas crianças demonstram aversão ao toque (Klin, 2006). Ademais, ao relacionar com as categorias comportamentais das professoras, foram encontradas frequências muito baixas de comportamentos de demonstração de afeto dirigidos à criança com espectro autista.

No que se refere aos comportamentos que denotam **interação passiva** (65), é interessante notar que essas crianças demonstravam suas características interacionais a partir de comportamentos outros associados à **interação passiva**, dando indícios ao adulto da

maneira como ela participa das interações. Nesse sentido, cabe ao professor que lida diariamente com a criança verificar o que ela demonstra quando está junto às demais crianças: se, por vezes, olham, perceber para onde olham; se iniciam comportamentos, verificar a que são dirigidos ou; se sorriem, observar a partir de qual estímulo, por exemplo.

Considerando os comportamentos de **esquiva** (36) mais frequentes na situação de sala de aula, destaca-se Lira (2004) ao afirmar que os comportamentos desadaptativos das crianças autistas nesse contexto ocorrem notadamente como esquiva à tarefa solicitada. Ou mesmo os comportamentos de esquiva ocorrem, muitas vezes, em resposta à sobrecarga de estimulação que são intensas para essas crianças; em outras palavras, é uma forma de protesto contra a demanda à qual elas não estão conseguindo responder (Bosa, 2006).

Quanto aos comportamentos de **isolamento** (33), não houve diferença entre as crianças em ambos os contextos. De maneira geral, as frequências foram relativamente baixas quando comparadas às frequências de comportamentos como **olhar, iniciativa, resposta adequada e sorriso**. Não obstante, é necessário dispensar auxílio ou atenção, dado que esses isolamentos podem ter como função escapar de situações ou atividades que causam sofrimento, obter objetos desejados ou obter estimulação, por exemplo (Bosa, 2006).

Destarte, considerando os comportamentos da criança autista, concorda-se com Bosa (2006) no sentido de que um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem a descoberta e a valorização do grande esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas.

Conhecer os comportamentos da criança autista como, com quais frequências e em quais contextos ocorrem é de grande relevância para as práticas dos professores no cotidiano escolar. Concorda-se com Orrú (2007) quanto à importância da sensibilidade e perseverança do educador que trabalha com a criança autista, no sentido de procurar compreender quais são e como se dão as competências dessas crianças, que precisarão ser sustentadas na relação com

elas. Conforme a autora, não perceber tais aspectos implica a diminuição das oportunidades de estabelecer e desenvolver a comunicação com seus alunos, levando-os a um isolamento ainda maior.

Considerando as categorias comportamentais abordadas, posteriormente foram identificados nos protocolos de observação os **episódios interacionais**, observando e contabilizando os que se completavam e os que não se completavam. Estes dados também foram organizados em tabelas e são apresentados no subcapítulo que se segue.

5.6 DEFINIÇÕES E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS INTERACIONAIS

Com o intuito de melhor compreender o modo pelo qual a professora e a criança interagem optou-se por descrever algumas cenas interativas que evidenciaram continuidade/descontinuidade na interação, destacando, portanto, **episódios interacionais completos** ou **incompletos**.

No presente estudo são considerados **episódios interacionais completos** as situações caracterizadas pela presença de um contexto (pátio ou sala de aula), uma ação do sujeito 1, uma reação do sujeito 2 e novamente uma ação do sujeito 1, esta que denota continuidade/feedback a reação do sujeito 1. Estas ações e reações podem ser tanto da professora, como das crianças típicas ou das crianças autistas, tendo sempre estas últimas como sujeito 1 ou 2 considerando que é a ênfase desse estudo. Nesse sentido, novas ações e reações podem acontecer desde que seja mantida a atenção em comum, ou seja, o episódio interacional é considerado interrompido quando um dos parceiros muda o foco de atenção ou muda de atividade. Exemplo:

Professora: Aproxima-se da criança autista, olha em direção à mesma e diz: “*Agora...*”.

Hugo: No mesmo instante, olha em direção ao papel/atividade, levanta os braços, sorri e diz: “*É, é!*”.

Professora: Imita o comportamento da criança, olha em direção à mesma sorrindo, levanta os braços e diz: “*Já também, Hugo? Muito bem!*”, ao mesmo tempo em que pega o papel e ergue em direção às demais crianças, mostrando a atividade de Hugo.

Hugo: Sorrindo, olha para baixo, em seguida direciona o olhar para o papel/atividade da criança à sua frente.

Professora: Afasta-se da criança autista, caminha em direção às demais crianças, observando-as, e dizendo: “*Gustavo também terminou! Uau!!*”

Contudo, é importante diferenciar os termos **resposta adequada** e **episódio interacional completo** visto que, neste último, além da resposta da criança autista ao comportamento iniciado pelo outro (criança ou professora), apresenta um novo comportamento indicando continuidade ou **feedback** ao comportamento da criança autista. Ao passo que a categoria comportamental de **resposta adequada** pode se configurar como um **episódio interacional incompleto**, dado que há um comportamento que inicia a interação, há uma **resposta adequada** ao que foi solicitado, entretanto, o episódio se interrompe na medida em que não há novos comportamentos por parte de quem iniciou a interação.

Nesse sentido, muito embora **resposta adequada** e **episódio interacional completo** sejam termos distintos, considera-se que neste último há presença de pelo menos uma **resposta adequada**, podendo haver outras, dependendo do fluxo interacional estabelecido pelos participantes.

Destaca-se a importância da compreensão dos **episódios interacionais**, pois as categorias são observadas no fluxo dessas interações e um comportamento pode ser considerado em uma categoria comportamental, ou não, de acordo com o contexto. O comportamento de **olhar**, por exemplo, pode ser considerado **resposta adequada**, se ocorre

em um contexto em que a professora chama a criança pelo nome e ela olha; ou como **olhar pessoa**, se a criança está envolvida em alguma ação e olha em direção à professora.

Durante esses episódios, também foram consideradas categorias comportamentais das demais crianças, quais sejam: **olhar** dirigido à criança autista; **convite**, sendo este com ou sem a mediação da professora; **demonstração de afeto** e **esquiva**, sendo este último caracterizado por ações que demonstram a intenção em interromper uma dada situação com a criança com espectro autista, sejam elas sair, virar o rosto, dirigir-se a outro lugar ou afastar-se. Entretanto, embora tais comportamentos não tenham sido contabilizados nos protocolos em termos de frequência, foram registrados e considerados em termos da análise qualitativa das interações.

Tabela 6 – Episódios interacionais estabelecidos no contexto escolar

Situação Sala de aula						Situação Pátio					
Criança	Total	Episódios completos		Episódios incompletos		Criança	Total	Episódios completos		Episódios incompletos	
		<i>F</i>	%	<i>F</i>	%			<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
1	19	6	31,6	13	68,4	1	20	7	35	13	65
2	20	7	35	13	65	2	16	3	18,7	13	81,3
3	15	3	20	12	80	3	10	5	50	5	50
4	30	10	33,3	20	66,7	4	5	1	20	4	80

A partir da Tabela 6 é possível observar que, em termos gerais, há uma frequência maior de **episódios interacionais** que não se completam. Este resultado corrobora a literatura na área, dado que há um consenso entre os autores em relação às dificuldades na área de interação social por parte das crianças com espectro autista.

Estes **episódios interacionais incompletos** podem ser comparados ao que Silva (2010) aborda em seus estudos como evento de desengajamento, em que um parceiro tenta chamar a atenção do outro e não é capaz de captar a sua atenção. É interessante notar que, conforme a autora, muitas das vezes, o adulto consegue chamar atenção da criança autista,

entretanto, tende a não dar continuidade às ações que foram foco inicial da troca diádica. Muitas das vezes, essa característica foi observada nos comportamentos das professoras durante os episódios interacionais analisados.

Por outro lado, conforme mencionado anteriormente, o presente trabalho visa compreender as interações estabelecidas pelas crianças com espectro autista, no sentido de enfatizar as potencialidades destas crianças, apesar de considerar as dificuldades centrais do espectro (Nogueira, 2009; Bosa, 2008; Orrú, 2007).

Nessa direção, destaca-se a abrangência de fatores que envolvem as ações humanas, bem como as várias habilidades imbricadas nesse processo, sobretudo, por tratar do espectro autista em face da variabilidade na manifestação dos sintomas nas diferentes fases da vida das pessoas autistas. Ademais, é preciso entender a influência de inúmeros fatores na interação social dessas crianças no que diz respeito ao tipo de contexto no qual a interação ocorre, à participação do outro (seja adulto ou criança) e ao nível global de desenvolvimento de cada criança – características da síndrome, peculiaridades do desenvolvimento, QI, nível linguístico e simbólico, temperamento e gravidade dos sintomas (Rivière, 1996; Napoli & Bosa, 2005; Silva & Mulick, 2009).

Diante disso, observa-se na Tabela 6 que não há diferenciações entre os contextos de sala de aula e pátio em termos de **episódios interacionais completos** ou **incompletos**. Ocorre que os **episódios** parecem se completar na medida em que ocorrem mais vezes, ou seja, no contexto em que a criança autista é mais solicitada em termos interacionais.

Esses resultados corroboram Kasari et al. (2010), na medida em que não foram identificadas diferenças entre os referidos contextos. Concorde-se com os autores ao afirmarem que o pátio, embora apresente uma boa configuração para intervenções de competências sociais, parece ser mais difícil para a criança autista por ser, muitas vezes, caótico e lotado.

Contudo, no presente estudo, as situações de pátio contavam com a participação apenas das professoras e crianças da turma analisada. Mesmo com um número reduzido de crianças, foi possível observar que a maioria das crianças autistas, quanto mais livres, mais dificuldades apresentavam em engajar-se nas situações sociais, dada a dificuldade em comportamentos de iniciativa.

Posto isso, destaca-se mais uma vez a importância da mediação da professora. Considerando Vygotsky (2000), ao partir do pressuposto de que é no âmbito social que o homem se desenvolve, tais trocas remetem ao conceito de mediação, que segundo o referido autor desempenha um papel fundamental, onde as trocas que a criança exerce com outras crianças e com os adultos acabam exercendo funções importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem. Destaca-se então a importância da qualidade das relações estabelecidas entre os indivíduos, e de igual forma o são para as crianças com necessidades especiais.

Retomando os **episódios interacionais completos** observados em ambos os contextos, destaca-se que há em comum entre eles a utilização de objetos como instrumentos nas interações. Este refere-se a um dado importante na medida em que fornece pistas para os profissionais em termos de intervenção. Nesse sentido, Silva (2010) em seu estudo considera o comportamento de “exploração de objeto” durante a interação estabelecida entre a mãe e a criança autista. Segundo a autora, a criança e a mãe ao se engajarem em trocas de ações que focalizam a exploração de alguma atividade com um ou mais objetos apresentam um tempo médio de duração maior.

Na sequência, serão abordadas análises qualitativas desses dados respondendo as seguintes questões de pesquisa: *O que ocorre em comum nesses episódios interacionais? Com quem são estabelecidas essas trocas? Como se caracteriza a mediação das professoras? Como se dão as participações das crianças autistas?* Nessa direção, dentre os episódios

interacionais foram analisadas as categorias comportamentais das professoras, da criança autista e das demais crianças estabelecidas nos contextos de sala de aula e pátio.

Como subsídios para análise dos dados supracitados foram utilizados estudos de casos, expostos a partir das análises de cada criança, a partir das situações de sala de aula e pátio. Esse subsídio fornece maior aprofundamento sobre as estratégias utilizadas pelas professoras para interagirem com os alunos, mantendo-os engajados nas atividades propostas, bem como sobre a forma com que estes lhes respondiam.

Segundo Cozby (2009) os estudos de caso fornecem descrições de uma pessoa ou ambiente a partir de comportamentos característicos e reações a situações, por exemplo. De acordo com o autor, as ideias sugeridas por estudos de caso podem levar pesquisadores a desenvolver hipóteses que poderão ser testadas por meio de outros métodos. Nessa direção, Hobson (2008) destaca que não há melhor maneira de começar a entender as pessoas, seja "normal" ou com deficiência, seja adulto ou criança, do que observar e analisar alguns indivíduos muito de perto.

5.7 ANÁLISE DA CRIANÇA 1

5.7.1 Situação de sala de aula

A filmagem no contexto de sala de aula registra uma situação de atividade dirigida que refere-se a uma pintura em folha de papel utilizando tintas guache e conta-gotas. Nesse momento as crianças estavam sentadas em suas cadeiras, a auxiliar sentada próximo a elas e a professora de pé, caminhando pela sala de aula, enquanto falava, dando instruções para a realização da tarefa e chamando atenção, através de **gestos e diretivos**, para que as crianças a

olhassem ao falar ou mostrar algo relacionado à tarefa, como também olhassem a tarefa e os materiais utilizados.

Considerando a dinâmica mencionada, a professora demonstrou em relação às crianças, de uma maneira geral, maiores frequências no uso de **informações** (11), **diretivos de instrução** (12) e de **atenção** (12), bem como dos comportamentos de **apontar** (11). Estes comportamentos não verbais e estilos linguísticos são utilizados dados a faixa etária das crianças, o contexto no qual estão inseridas e o tipo de atividade realizada.

No que se refere aos comportamentos da professora dirigidos especificamente a criança autista, foi observado em maior frequência o uso de **apontar** (6), **apoio físico** (7), **diretivos de instrução** (8) e de **atenção** (6). Entretanto, sempre que a professora demonstrou **apoio físico**, ela o fez dando continuidade aos comportamentos já iniciados pela criança autista, ou mesmo fazendo junto com ela. O mesmo acontece com os diretivos, muitas das vezes a professora dirigia uma instrução à criança autista quando esta já estava realizando a ação mencionada pela professora. Ainda sobre o uso de diretivos, houve momentos em que a professora apresentava enunciados de instrução ou atenção, além de comportamentos sociocomunicativos não verbais e a criança autista realizava a ação esperada, ou seja, **responde adequadamente** (10).

Ao analisar os comportamentos da criança autista na referida dinâmica, destaca-se que a criança realiza sua tarefa de maneira independente, utilizando-se de comportamentos como **olhar os objetos** (8) que dispõe, demonstrando **iniciativa em direção aos mesmos** (12). Outros comportamentos observados na criança autista em maiores frequências foram os de **olhar ações** (28) e **interação passiva** (11). Assim, embora a criança autista demonstrasse pouca iniciativa dirigida às demais crianças, ela ficava próxima, olhava em direção às ações das crianças que estavam próximas fazendo a atividade.

Considerando que a criança autista realiza a atividade adequadamente a partir dos comportamentos supracitados, destaca-se a importância por parte da professora de dirigir a esta criança **feedbacks de aprovação** ao invés de **diretivos**, uma vez que a criança já consegue realizar as ações que estão sendo mediadas pela professora através do apoio físico e das instruções.

Também foram frequentes os comportamentos de **sorriso** (17), estes em muitas das vezes contextualizados, acontecendo em situações de **interação passiva** (11) em que a criança autista ficava próxima às demais olhando-as e olhando as ações das mesmas, como também durante a realização da atividade e ao finalizá-la, parecendo demonstrar satisfação pelo que tinha acabado de acontecer.

Sobre os **episódios interacionais** (19) estabelecidos em sala de aula foram considerados **completos** (6) deles. A partir de uma análise qualitativa desses episódios, observou-se que, há em comum nesses momentos de interação aspectos como: a manipulação de um objeto, apoio físico, instrução e informação dirigidas pelas crianças ou professoras diretamente à criança autista, por exemplo.

Em relação aos comportamentos das crianças típicas dirigidos à criança autista na sala de aula houve **olhares** (2) e **convite sem mediação** da professora (1). Nessa direção, vale ressaltar o tipo de atividade que estava sendo realizada nesse contexto pois, de uma maneira geral, as crianças interagiram pouco entre si e com a professora, permanecendo a maior parte do tempo, durante a filmagem, dedicadas à atividade de pintura, portanto, olhando o papel, as tintas ou pegando as tintas com o conta-gotas cuidadosamente, por exemplo.

É importante mencionar que, ao desligar a câmera a pesquisadora permaneceu em sala de aula aguardando o momento para iniciar a filmagem da situação de pátio. Durante esse período as crianças lavaram as mãos, ficaram sem atividades dirigidas e, logo em seguida, cantaram algumas músicas sentadas em círculo no chão. Nesses momentos, houve

comportamentos de **convite para brincar** das demais crianças em relação à criança autista, além de comportamentos de **carinho** por parte da criança autista, tanto em resposta à professora auxiliar quanto por iniciativa própria.

5.7.2 Situação de pátio

Durante a filmagem a situação era dinâmica, a professora, a auxiliar e as crianças agrupam-se em diferentes momentos de acordo com os brinquedos e as brincadeiras que acontecem. Tais brincadeiras ora são iniciadas pelas crianças, ora são iniciadas pelas professoras.

Em relação aos comportamentos de maior frequência da professora foram observados os seguintes: **observar** (10), **apoio físico** (13), **diretivo de instrução** (12) e **demonstração de afeto** (8), dirigidos tanto às crianças com desenvolvimento típico quanto à criança autista. Elucidando esses dados, destaca-se que a professora, na maioria das vezes, observava as crianças brincando livremente no pátio e aproximava-se diante da necessidade de ajudá-las a subir em algum brinquedo, ou mesmo em alguma brincadeira.

Considerando a participação da professora durante as interações estabelecidas no pátio, destaca-se o uso de comportamentos verbais de **diretivos de instrução**. Estes diretivos tinham como função geralmente tentar inserir a criança autista na brincadeira, solicitando, por exemplo, que a criança típica repetisse um comportamento que a criança autista tinha demonstrado interesse. Nesses momentos, ocorreram comportamentos como sorrir, beijar, abraçar ou fazer cócegas, caracterizando **demonstração de afeto**, que ocorreu em maior frequência dirigido especificamente à criança autista.

No que se refere especificamente à criança autista foram dirigidos, em maiores frequências, por parte da professora comportamentos de **observar** (5), **gesticular** (5), **apoio**

físico (13) e **demonstração de afeto** (7). Ao considerar os comportamentos da professora destacam-se os comportamentos mais frequentes da criança autista: **olhar pessoas** (58), **iniciativa dirigida à ação** (38), **resposta adequada** (11), **sorriso** (24) e **interação passiva** (26). A partir do conceito de bidirecionalidade, a compreensão das interações estabelecidas entre a professora e a criança autista indica a reciprocidade entre as ações das mesmas. Assim, tanto as ações da criança influenciam o comportamento da professora quanto o contrário. Portanto, a referida criança autista demonstrou comportamentos ativos na interação denotando sua compreensão em relação ao meio e aos comportamentos não verbais presentes no mesmo. A professora, por sua vez, percebia tais comportamentos da criança autista e realizava gestos e apoios físicos, ambos notadamente a partir do interesse e dos comportamentos emitidos pela criança autista.

Outro aspecto relevante refere-se aos comportamentos das crianças típicas dirigidos à criança autista, tendo sido frequentes: **olhar** (19), **convite sem mediação** (18) e **demonstração de afeto** (3). Diferentemente da sala de aula, as crianças dirigiram-se mais vezes e por mais tempo à criança com espectro autista. Esta, por sua vez, conforme foi mencionado, apresentou mais comportamentos de **olhar pessoas**, **iniciativa dirigida à ação** e **interação passiva**. Tais comportamentos denotam a reciprocidade dos comportamentos das crianças nas interações considerando a mediação da professora. Embora os convites para brincar das crianças típicas em relação às crianças autistas tenham ocorrido todas as vezes sem a mediação da professora, é importante ressaltar que a mesma aproximava-se e auxiliava no sentido de dar continuidade à interação estabelecida entre as crianças.

Os dados obtidos a partir das interações estabelecidas pela Criança 1 no pátio corroboram os resultados do estudo realizado por Höher Camargo (2007), no qual considera-se que a criança autista é mais solicitada pelo grupo, age com mais independência e expressa

melhor suas intenções, além de haver com maior frequência comportamentos de sorriso e demonstração de afeto.

Quanto aos **episódios interacionais** estabelecidos no contexto de pátio, observou-se na criança em questão 35% de **episódios interacionais completos**. A análise qualitativa desses episódios completos revela que eles ocorrem em momentos que envolvem a manipulação de objetos (brinquedos). Durante essas interações também foram observadas maiores frequências de trocas visuais, mais iniciativas por parte da criança autista, bem como tempo maior de duração do episódio interacional.

Destarte, enfatiza-se que a criança em questão frequenta a escola há 2 anos. Na entrevista com sua atual professora, ela o destaca como sendo mais “adiantado”, atribuindo essa característica aos estímulos precoces oferecidos pelas terapias que realiza. De maneira geral, em ambos os contextos, a criança, embora apresente maiores dificuldades na área de linguagem verbal, interage bem, na medida em que olha pessoas, responde adequadamente, demonstra iniciativas e interação passiva, por exemplo.

5.8 ANÁLISE DA CRIANÇA 2

5.8.1 Situação de sala de aula

A filmagem no contexto de sala de aula registra uma situação de atividade em grupo que refere-se à apresentação de sons (chocalho, relógio, por exemplo) e músicas para que posteriormente as crianças os identifiquem em seus cadernos, a partir das figuras. Durante a realização da filmagem, as crianças estavam sentadas em círculo no chão, juntamente com a professora. A professora auxiliar estava caminhando pela sala de aula organizando os

materiais escolares (agendas, lancheiras, por exemplo) e a criança autista caminhando pela sala manipulando diferentes objetos que encontrava ao seu alcance (carrinho, cartazes, cola, por exemplo).

Considerando a referida dinâmica, a professora demonstrou em relação às crianças de uma maneira geral, maiores frequências no uso dos estilos linguísticos **diretivos de atenção** (18), **diretivos de instrução** (37), **informação** (33) e **feedback de aprovação** (15). Para compreender a utilização desses estilos linguísticos é importante considerar o tipo de atividade, cujas apresentações de sons às crianças, pela professora, eram seguidas de explicitações verbais que indicavam chamar a atenção da criança para que esta identificasse o som. As explicitações verbais por parte da professora também tinham como função nomear aquele som e informar suas características. Nesses momentos, a professora se utilizava de instruções indicando o que desejava das crianças em relação à realização da referida atividade, elogiando as crianças denotando a aprovação dos comportamentos delas.

No que se refere à criança autista, a professora procedeu da mesma maneira em relação ao uso dos estilos linguísticos. Entretanto, como dirigiu-se a esta criança trazendo-a para o grupo apenas no momento em que era sua vez na realização da atividade, as frequências foram menores ao considerar os comportamentos dirigidos às crianças de uma maneira geral. Portanto, foram observados **diretivos de atenção** (8), **diretivos de instrução** (11), **informação** (6), como também **feedbacks de aprovação** (3).

Em relação aos comportamentos da criança com espectro autista destaca-se que embora essa criança apresentasse comportamentos de **isolamento** (11) ao afastar-se das crianças dirigindo-se para outros ambientes na sala de aula ou deitando-se no chão afastado das demais crianças, por exemplo, quando havia mediação por parte das professoras a referida criança apresentava consideráveis frequências de **resposta adequada** (23) e **sorriso** (11).

Também são considerados os comportamentos de **olhar objetos** (23), **olhar pessoas** (13) e **iniciativa dirigida a ações** (13) por parte da criança autista. Essa tríade de comportamentos da criança autista em questão denota a importância da utilização de objetos concretos durante as mediações realizadas pelas professoras seja na realização de uma atividade ou no estabelecimento de interações sociais. Essa característica foi observada na criança autista na maioria dos seus **episódios interacionais completos** (7), uma vez que essa criança interessava-se por objetos, demonstrando isso através do olhar e mesmo de suas condutas de isolamento, que muitas das vezes tinham como função dirigir-se e manipular objetos ao seu alcance. A criança em questão demonstrou certa habilidade de direcionar o olhar a pessoas, embora brevemente, por poucos segundos.

Considerando esses comportamentos em termos dinâmicos durante as atividades em sala de aula, a criança, ao observar um objeto que estava sendo manipulado por uma pessoa, embora não demonstrasse iniciativa dirigida à pessoa que manipulava o objeto de seu interesse, demonstrava comportamentos de iniciativa em direção à ação ou mesmo ao objeto. A exemplo disso, a criança autista, ao observar a professora com o chocalho na mão, aproxima-se, pega o chocalho, sorri e começa a movê-lo para cima e para baixo.

É importante mencionar que, ao desligar a câmera, a pesquisadora permaneceu na sala de aula aguardando o momento para iniciar a filmagem da situação de pátio. Durante esse período, a professora e as crianças continuaram a atividade, ouviram músicas através de um som ligado na sala de aula, manipulando os chocalhos e dançando. Durante esse momento, a professora auxiliar segurou as duas mãos da criança autista, movendo seus braços ao som da música junto às demais crianças, em seguida colocou os braços da criança autista no pescoço de outra criança. Embora a criança autista tenha retirado o braço, ambas as crianças sorriram e se olharam. Depois disso, outras crianças aproximaram-se e emitiram comportamentos de **demonstração de afeto e convite sem mediação da professora**.

5.8.2 Situação de pátio

O pátio onde ocorreu a filmagem é pequeno, com apenas um brinquedo que tem um escorrego, uma plataforma com obstáculos em sua superfície e um túnel na parte de baixo. Nesse contexto, algumas crianças brincam de esconder-se, outras brincam descendo o escorrego e outras brincam com a professora auxiliar, enquanto a criança com espectro autista caminha de um lado para o outro, dirige-se ao portão, sobe e desce o escorrego sem, contudo, engajar-se em alguma brincadeira com as crianças ou as professoras.

Considerando a dinâmica da situação de pátio, a professora em relação às crianças de uma maneira geral, dirigiu comportamentos de **observar** (9), **diretivos de atenção** (12) e **diretivos de instrução** (9), sendo que desses comportamentos, (10) dos **diretivos de atenção** e (5) dos **diretivos de instrução** foram dirigidas especificamente à criança autista. Esta que comportou-se com maiores frequências de **olhar pessoas** (13), **olhar objetos** (28), **iniciativa dirigida à ação** (16), **iniciativa dirigida ao objeto** (16) e **resposta adequada** (8).

Entende-se a partir dos dados obtidos na filmagem que a professora realizou poucas mediações entre as crianças na situação de pátio; isso pode ser observado até mesmo pelo baixo número de **episódios interacionais completos** (3). Portanto, a criança autista comportou-se nesse contexto de acordo com seus interesses, dirigindo-se aos objetos e brinquedos disponíveis e demonstrando iniciativas em direção a eles, bem como às ações necessárias para manipular os referidos itens.

Não obstante, nos minutos finais da filmagem, a professora realizou mediações importantes no momento em que a criança autista estava sentada sozinha no brinquedo, em cima da plataforma em que, abaixo, estavam várias crianças brincando. Nesse contexto, a professora utilizou-se de explicitações verbais que indicavam explicar e chamar atenção para que a criança autista olhasse, através de pequenas frestas no brinquedo, as crianças que

estavam na parte de baixo do mesmo. Destaca-se que, durante esse momento, a criança com espectro autista responde adequadamente à professora.

Outrossim, salienta-se que este é o primeiro ano de vida escolar da referida criança, portanto, a mesma frequenta a escola há apenas 9 meses, tanto que as expectativas de sua família no que diz respeito à escola são relacionadas ao simples fato da criança vivenciar experiências de crianças da mesma faixa etária. Dessa maneira, como também é o primeiro ano de vida escolar de outras crianças da sala, a professora menciona em sua entrevista que embora adapte algumas estratégias no sentido de favorecer a interação da criança autista com as demais, admite que em muitos momentos ela se dispersa, assim como as outras.

Posto isso, em relação às interações iniciadas pela professora, compreende-se que a mesma deixa a criança um pouco mais livre, aproximando-se em momentos em que percebe que ela está mais “disponível”, como ocorrera na situação de pátio, ou mesmo na sua vez durante a realização da tarefa, sempre reforçando através de **feedbacks**. Assim, entende-se que os comportamentos de **isolamento** emitidos pela criança em questão podem estar relacionados ao seu pouco tempo de escolaridade, visto que a criança está iniciando o desenvolvimento de habilidades pré-acadêmicas. Contudo, vale ressaltar as potencialidades da referida criança, dado que, apesar de não apresentar linguagem verbal, demonstrou vários comportamentos de **respostas adequadas** dando continuidade as interações propostas, mesmo que por um intervalo curto de tempo.

5.9 ANÁLISE DA CRIANÇA 3

5.9.1 Situação de sala de aula

A filmagem no contexto de sala de aula registra uma situação de atividade no livro que refere-se à colagem de bolinhas de papel em um número. Durante a realização da filmagem as crianças estavam sentadas em suas cadeiras divididas em grupos de quatro ou cinco alunos; a professora caminha pela sala de aula entre as mesas das crianças e senta-se em cada, orientando os pequenos grupos para a realização da atividade. Já a professora auxiliar caminha pela sala de aula organizando os materiais escolares (agendas, lancheiras, por exemplo).

Considerando o tipo de atividade realizada, a referida professora demonstrou em relação às crianças de uma maneira geral categorias comportamentais verbais e não verbais de **diretivos de atenção** (22), **informação** (18) e **feedbacks** (10). Especificamente no que se refere aos estilos linguísticos dirigidos à criança autista, a professora utilizou **diretivos de atenção** (10) e **feedbacks** (7). Entretanto, como pode-se observar, a maior parte dos **feedbacks** emitidos pela professora foram dirigidos à criança autista, assim como todos os **diretivos de instrução** (20), que foram dirigidos apenas a esta criança.

Em relação aos comportamentos não verbais, destaca-se que a professora demonstrou maior frequência de **apoio físico** (8) dirigido especificamente à criança autista. Quanto aos comportamentos de **apontar** (9), observou-se que foi dirigido pela professora apenas à criança autista, na medida em que explicava a atividade ou chamava atenção da criança para dar continuidade à colagem.

Nesse contexto, a criança com espectro autista demonstrou em maiores frequências **olhar objetos** (28), **olhar pessoas** (24), **iniciativa dirigida a ações** (11), **resposta adequada** (12), **interação passiva** (11) e **sorriso** (27). Tendo em vista os comportamentos mencionados destaca-se a participação da criança autista durante a realização da atividade. Embora tenha recebido da professora mais apoio físico e mais dicas verbais e gestuais para realização da

atividade, ela permaneceu sentada junto às demais crianças e concluiu a atividade, fazendo as colagens nos lugares indicados no livro.

Analisando os comportamentos da referida criança em termos interacionais, observa-se que ela não demonstra **iniciar ações dirigidas às pessoas** e, mesmo tendo linguagem oral, não foi observado estabelecimento de um diálogo ou mesmo de respostas verbais à professora. Por outro lado, a criança demonstra compreender as demandas do meio a partir dos comportamentos de **olhar, resposta adequada, interação passiva e sorriso**.

Dentre os **episódios interacionais** (10), metade deles se completaram, evidenciando tanto a participação da criança autista quanto a mediação da professora. Todos os **episódios interacionais completos** ocorreram durante a realização da atividade, ou seja, envolvendo o uso de materiais/objetos. É importante mencionar que a referida professora utilizou-se de **feedbacks** nesses episódios, demonstrando para a criança, a partir de elogios, por exemplo, os comportamentos adequados que ela havia desempenhado. Exemplificando o dado mencionado, cita-se: a professora, sentada ao lado da criança, fala ao mesmo tempo em que conduz a mão da criança em direção às bolinhas de papel: “*Oh Mário, pega!*”. A criança juntamente com a professora estende o braço em direção ao papel pegando-o. A professora diz: “*Vai!*”. A criança passa o papel da mão esquerda para a mão direita e cola a bolinha na folha de papel. A professora diz: “*Legal! Muito legal!*”.

5.9.2 Situação de pátio

O pátio onde ocorreu a filmagem, o mesmo descrito na análise da Criança 2, é pequeno, com apenas um brinquedo que tem um escorrego, uma plataforma com obstáculos em sua superfície e um túnel na parte de baixo. Nesse contexto, algumas crianças brincam de “pega”, outras brincam descendo o escorrego, outras simplesmente correm pelo pátio,

enquanto a criança com espectro autista caminha de um lado para o outro, dirige-se ao portão, sobe e desce o escorrego sem, contudo, engajar-se em alguma brincadeira com as crianças ou a professora, muito embora, olhe em direção às mesmas por períodos breves.

Considerando a dinâmica da situação de pátio, a professora em relação às crianças de uma maneira geral, dirigiu comportamentos de **observar** (11), **apoio físico** (12), **diretivos de atenção** (11), **diretivos de instrução** (44) e **informação** (17), sendo que, desses comportamentos, (6) de **observar**, (9) de **apoio físico**, (7) dos **diretivos de atenção**, (31) dos **diretivos de instrução** foram dirigidos especificamente à criança autista. Mais especificamente em relação aos comportamentos da professora dirigidos apenas à criança autista destacam-se **demonstração de afeto** (5) e **feedback** (7).

Nesse contexto, a professora utilizou-se de explicitações verbais que indicavam explicar através de instruções ou chamar atenção da criança durante a brincadeira, iniciada pela professora, de correr de mãos dadas com a criança, incentivando-a a subir as escadas, correr pela plataforma e descer pelo escorrego, isso juntamente com as demais crianças. Essa brincadeira ocorreu repetidas vezes, caracterizando grande parte dos minutos da filmagem de pátio.

Assim, destaca-se que, durante esse momento, a criança com espectro autista responde adequadamente à professora a partir de comportamentos como: **olhar pessoas** (18), **olhar objetos** (11), **resposta adequada** (13) e **sorriso** (28). Também foram observados comportamentos de **iniciativa dirigida à ação** (7), na medida em que a criança, durante os intervalos dados pela professora nessa situação de brincadeira iniciava ações como: subir o escorrego, correr pela plataforma, descer o escorrego ou mesmo correr novamente em direção às escadas evidenciando iniciar a brincadeira novamente.

Por outro lado, observa-se que, durante os minutos iniciais da filmagem desse contexto, momento em que a professora deixou a criança livre, não realizando mediações, a

criança demonstrou mais comportamentos de **isolamento** (1) do que de **interação passiva** (11), evidenciando sua dificuldade em iniciar ações dirigidas á pessoas, fato esse já mencionado no contexto de sala de aula.

Entende-se a partir dos dados obtidos na filmagem, que a professora realizou mediações importantes na situação de pátio, e isso pode ser observado pelo número de **episódios interacionais completos** (5) e até mesmo pelo tempo de duração desses episódios, consideravelmente mais longos do que no contexto de sala de aula.

Contudo, em relação à participação da criança autista em ambos os contextos, salienta-se que ela demonstra mais frequentemente comportamentos de passividade, demonstrando poucas vezes dirigir-se a pessoas, ou mesmo a objetos de seu interesse, embora tenha linguagem, saiba ler e não demonstre problemas de comportamento. Por outro lado, a mesma não demonstra nenhum comportamento de **esquiva**, e essa é uma característica muito importante no sentido de evidenciar a importância da mediação da professora ou mesmo das crianças, pois a criança autista, quando solicitada responde e participa das diferentes situações propostas no contexto escolar.

Não obstante, em ambos os contextos, observaram-se poucos comportamentos das demais crianças dirigidos à criança autista. Entende-se que, embora a professora tenha realizado várias mediações, ao mesmo tempo em que emitiu **feedbacks**, sendo que estes eram dirigidos aos comportamentos da criança em termos isolados, e não em termos interacionais. Por exemplo, subir escadas, descer escorrego, pegar bolinhas de papel ou colar no papel.

Dessa maneira, destaca-se que, da mesma maneira que a professora realizou mediações com vistas aos comportamentos da criança dirigidos às tarefas, objetos, ações ou brincadeiras, deve realizar também mediações no sentido de aproximar as crianças, favorecendo habilidades de interações social, dado que parece ser uma área emergente na criança em questão. Leia-se emergente no sentido de que a criança, embora não consiga fazer

sozinha, fornece pistas a partir de seu comportamento e características de que, com ajuda, o fará.

Tomando como base as características dos comportamentos emergentes na criança em questão cita-se Vygotsky (2000) em relação aos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR): o primeiro refere-se àquilo que a criança consegue fazer mediante o auxílio externo, e o segundo, àquilo que a criança consegue fazer sozinha, de modo independente. Considerando estes conceitos, o mediador deverá propor atividades que estejam sempre um passo à frente favorecendo novas aquisições à criança.

5.10 ANÁLISE DA CRIANÇA 4

5.10.1 Situação de sala de aula

A filmagem no contexto de sala de aula registra uma situação de atividade dirigida que refere-se a um ditado de números. Durante a realização da filmagem, as crianças estavam sentadas em suas cadeiras, agrupadas em pequenas mesas, juntamente com outras crianças. A professora, de pé, caminha pela sala de aula, enquanto chama atenção das crianças através de **diretivos de atenção** e fala dando **instruções** e **informações** para a realização da atividade. Já a professora auxiliar permanece, durante todo o tempo de filmagem, próxima à criança autista, seja na mesa de atividades ou nos outros lugares aos quais a criança se dirige.

Especificamente em relação à criança autista, durante a realização da atividade, há momentos em que a criança levanta-se e sai de sua cadeira, dirigindo-se ao chão, deitando-se e lá permanecendo até que alguma das professoras a conduza de volta à mesa de atividades

onde estão as demais crianças; ou mesmo dirige-se até a mesa da professora, sentando-se na cadeira e manipulando os objetos que estão dispostos ao seu alcance.

Considerando a referida dinâmica, a professora demonstrou em relação às crianças, de uma maneira geral, maiores frequências no uso dos estilos linguísticos **diretivos de atenção** (12), **diretivos de instrução** (9) e **informação** (35), sendo que, dos estilos linguísticos **diretivos de instrução** a maioria eram dirigidos especificamente em relação à criança autista (7). A ocorrência desses enunciados foi observada nas situações em que a professora se aproximou da criança autista para convidá-la a levantar-se do chão e retornar a mesa para fazer a atividade.

Quanto aos estilos linguísticos de **informação** (35) que foram dirigidos em sua maioria às crianças de uma maneira geral, entende-se sua ocorrência a partir do tipo de atividade que estava sendo realizada com as crianças que, como foi mencionado, trata-se a um ditado de números. Logo, tanto para as crianças típicas quanto para a criança autista, a professora dirigia, de uma maneira geral, as mesmas informações.

Já em relação aos comportamentos não verbais, a professora utilizou-se de **apoio físico** (5) apenas com a criança autista. Nesse sentido, é importante considerar a idade das crianças, seu tempo de escolaridade e o tipo de atividade, uma vez que o ditado é utilizado em meios educacionais também como uma função avaliativa e como tal, o comportamento da professora exige menos mediação.

No que se refere à criança com espectro autista, embora demonstrasse comportamentos de **esquiva** (11), necessitando da mediação da professora auxiliar para realização da atividade, a criança apresentou maiores frequências de **respostas adequadas** (27). Outros comportamentos frequentes na referida criança, durante suas interações e a realização da atividade, foram: **olhar pessoas** (13), **olhar objetos** (35), **iniciativa dirigida a ações** (18) e **iniciativa dirigida a objetos** (10).

Tendo em vista os comportamentos supracitados e a dinâmica de interações estabelecidas entre as professoras e a criança autista durante a atividade em sala de aula, entende-se que a referida criança demonstra menor autonomia em relação à realização de atividades, o que denota a importância da mediação da professora. Por outro lado, essa mesma criança demonstrou, a partir dos comportamentos analisados, que responde perante às mediações da professora, na medida em que olha, responde adequadamente e demonstra iniciativas.

Mais especificamente no que se refere à realização do ditado, a criança autista escreveu corretamente os números ditados/informados pela professora. Entretanto, demorava a escrever, escrevia fora das margens, desviava a atenção para outros objetos próximos ao seu alcance.

É importante mencionar que, ao desligar a câmera, a pesquisadora permaneceu na sala de aula aguardando o momento para iniciar a filmagem da situação de pátio. Durante esse período, as crianças ficaram sem atividades dirigidas, algumas guardavam seus materiais em suas bolsas, outras finalizavam a atividade e outras se agrupavam, formando uma fila para, na sequência irem ao parque. Nesse momento, a criança autista dirigiu-se às demais crianças que estavam próximas a um espelho e houve, de ambas, comportamentos de **demonstração de afeto, olhar, iniciativa e convite sem mediação**.

Diante do exposto, concorda-se com Sereno (2006) ao destacar o papel da escola para crianças com autismo e a importância tanto na socialização quanto na aprendizagem dessas crianças. Conforme acima descrito, a criança autista em questão apresenta comportamentos que indicam sua aprendizagem, uma vez que escreve os números a partir da instrução da professora. Entretanto, notadamente, necessita de mediação e da aprendizagem de outras habilidades que favoreçam seus comportamentos acadêmicos. Nessa direção, Fiaes e Bichara

(2009) pontuam a escola regular como um contexto no qual a criança com dificuldades encontra modelos mais avançados de comportamentos para seguir.

5.10.2 Situação de pátio

A filmagem foi realizada no pátio da escola, área ampla e aberta, com diferentes brinquedos e areia no chão. Durante a filmagem, as crianças dirigem-se aos diferentes brinquedos, algumas sozinhas e outras em pequenos grupos. A professora e auxiliar caminham pelo pátio **observando** (4) e aproximando-se das crianças nos momentos em que precisam subir em algum brinquedo, oferecendo-lhes **apoio físico** (5), por exemplo.

A situação do pátio foi caracterizada por poucos comportamentos da professora no sentido de realizar mediações que favorecessem as interações sociais entre as crianças de uma maneira geral.

No tocante aos comportamentos da criança autista, foram mais frequentes **olhar pessoas** (33), **iniciativa dirigida a ação** (19) e **iniciativa dirigida a objetos** (18). Destaca-se que a referida criança demonstrava interesse nos brinquedos de balanço e gangorra. Tal interesse pode ser analisado a partir de comportamentos de iniciativa dirigidos a esses objetos. Nesse sentido, a criança também demonstrou comportamentos de iniciativas dirigidas às ações de brincar em ambos os brinquedos. Entretanto, para brincar na gangorra, necessita-se de outra criança e, como pode ser observado, a criança autista, embora olhasse as pessoas, não demonstrava iniciativas dirigidas às mesmas, denotando a necessidade de mediação para tanto.

Com pouca mediação da professora, a criança autista dedica parte do tempo no pátio brincando no balanço. Porém, ao dirigir-se à gangorra, uma das crianças percebe e realiza um **convite sem mediação das professoras** para brincar neste brinquedo. Nesse momento,

ocorrem **olhares** (7) e **demonstração de afeto** (2) da criança com desenvolvimento típico dirigidos à criança com espectro autista. É interessante notar o respeito, a sensibilidade e a empatia demonstrados durante a referida brincadeira pela criança com desenvolvimento típico. Esta ao observar os comportamentos não verbais da criança autista, inicia, dá continuidade e finaliza a brincadeira perguntando à criança autista após alguns minutos: “*Quer parar?*”. Nesse momento, a criança autista a olha e desce da gangorra, dirigindo-se a outro brinquedo.

Analisando a situação descrita, cita-se Höher Camargo (2007) ao afirmar que inclusão de crianças do espectro autista em escolas regulares oportuniza contatos sociais favorecendo seu desenvolvimento, assim como o das demais crianças na medida em que convivem e aprendem com as diferenças.

Em termos gerais, considera-se que a professora demonstra poucas mediações dirigidas à criança autista. Embora a criança demonstre comportamentos de *esquiva* quando solicitada pela professora nas situações relacionadas à tarefa, o mesmo pode não acontecer em situações mais livres como a de pátio. Assim, a professora poderia utilizar-se das situações mais prazerosas para a criança, no sentido de estabelecer contatos com ela, proporcionando um vínculo que possivelmente se estenderia aos demais contextos e situações.

Este capítulo tem como objetivo principal discutir, em termos gerais, os resultados obtidos a partir das entrevistas e filmagens apresentadas no capítulo anterior. Conforme mencionado, pretende-se compreender as interações sociais envolvendo crianças com espectro autista nos contextos escolares, considerando a mediação e as concepções das professoras, bem como as dos pais/mães acerca da criança e do processo de inclusão escolar.

Considerando que as concepções permeiam as questões centrais deste trabalho e partindo da importância, em estudos nesta área, de se realizar análises não apenas a partir das frequências, como também em termos qualitativos, inicialmente discute-se a respeito das concepções dos pais/mães e professoras, em seguida, parte-se para as categorias comportamentais das professoras e das crianças autistas, passando pelas descrições mais relevantes em termos de episódios interacionais chegando, num último momento, à discussão referente aos estudos de caso.

Pretende-se, com estas discussões, destacar contribuições que converjam no sentido de considerar a importância das interações sociais no desenvolvimento humano, sobretudo, considerando o contexto escolar. Mais especificamente, busca-se verificar a participação das crianças autistas nas interações com as professoras e com as demais crianças, a fim de entender de que maneira elas demonstram interagir e a partir de quais mediações, partindo da noção de que as dificuldades impostas pelo autismo não se configuram necessariamente em limitações que impedem plenamente as crianças autistas em suas interações.

A respeito das **concepções dos pais/mães** sobre o autismo, verificou-se, que embora sejam admitidas as principais dificuldades inerentes ao espectro autista, esses pais/mães referiram-se aos seus filhos a partir de características positivas, como carinhosos, curiosos e espertos, por exemplo. Notadamente, esses pais/mães apresentaram concepções menos rígidas, demonstrando compreender os comportamentos da criança, ao invés de rotulá-los.

Mais especificamente em relação às concepções sobre inclusão escolar, os referidos pais/mães partem de experiências positivas, tanto que todos estão satisfeitos com as escolas e destacam aquisições dos seus filhos nas áreas de socialização, comunicação, aprendizagem acadêmica, além da satisfação da criança em participar e ir à escola. As expectativas dessas famílias são relacionadas tanto à socialização dos seus filhos quanto às aprendizagens acadêmicas.

Ao conhecer as concepções e expectativas desses pais/mães, deve-se considerar seus níveis de escolaridade, haja vista que Andrade et al. (2005) verificaram correlações entre a escolaridade materna e a qualidade de estimulação oferecida à criança, além de maior envolvimento emocional e verbal. Essas famílias apresentam em comum tanto a identificação precoce, em seus filhos, de características que não eram comuns no desenvolvimento típico de uma criança, quanto a busca por profissionais especializados na área, que auxiliassem a implementação de intervenções precoces.

Outrossim, esses pais também apresentam em comum a participação em grupos de apoio, salvaguardando apenas uma destas famílias, que optou por receber apoio e orientações em relação ao filho individualmente, com uma psicóloga, em consultório particular. De acordo com Gomes e Bosa (2004) a presença de um membro com espectro autista na família não representa, obrigatoriamente, um evento adverso desde que haja qualidade nas relações familiares e uma rede de apoio.

Portanto, todas as crianças estavam realizando tratamentos há pelo menos seis meses, além de estarem nas escolas regulares. Embora algumas dessas crianças não tivessem um diagnóstico fechado, sendo classificadas apenas como “dentro do Espectro Autista”, o uso da escala CARS na presente pesquisa possibilitou uma caracterização dessas crianças em termos de nível de comprometimento. Como resultados da referida escala, destaca-se que as crianças

do presente estudo apresentaram níveis entre leves e moderados, não demonstrando até então nenhuma condição médica associada, segundo os relatos dos pais/mães.

Outro aspecto importante verificado nas verbalizações dos pais/mães relacionadas à inclusão escolar dos seus filhos, refere-se ao fato de que dois deles apontaram o psicólogo como um dos profissionais que consideram importantes para a realização da inclusão, mesmo as duas escolas pesquisadas contando com esses profissionais em seu quadro profissional.

Nesse sentido, destaca-se o papel do psicólogo enquanto agente de mudanças no processo de inclusão escolar, mesmo porque, de acordo com Martinez (2009), as transformações dos processos educativos e as necessárias mudanças que demanda a educação constituem compromisso essencial dos psicólogos com a educação. Estes profissionais podem atuar não apenas junto à criança autista, mas também junto à família, aos professores e à equipe escolar, às demais crianças e seus pais, numa perspectiva tanto remediativa quanto preventiva.

Em concordância com Del Prette (2002, p. 21) evidencia-se a importância do papel da psicologia escolar, considerando que a inclusão escolar dessas crianças envolve uma diversidade e uma complexidade de fatores biológicos e psicossociais que “justificam considerar a psicologia como um dos fundamentos indispensáveis à compreensão e à intervenção sobre esses processos”.

No tocante às **concepções das professoras** verificou-se, em termos mais gerais, que as experiências estabelecidas com essas crianças no cotidiano escolar se diferenciam entre as profissionais entrevistadas considerando a escola, as crianças inseridas na sala de aula, o perfil da professora, a participação da família e, sobretudo, as características da criança autista. Entretanto, de maneira geral, pode-se destacar que, assim como os pais/mães, as professoras em suas concepções sobre o espectro autista, admitem as dificuldades inerentes ao autismo. Porém, estão reformulando suas concepções, adotando práticas que partem de aspectos

positivos envolvendo as possibilidades e os resultados dos esforços realizados no processo de inclusão.

Posto isto, a maioria das professoras, a partir de suas experiências com crianças autistas em sala de aula, caracterizam-nas como carinhosas. Mesmo reconhecendo as dificuldades inerentes à prática inclusiva, destacam aspectos positivos e os êxitos obtidos pelas crianças, embora também sejam apontados pelas professoras a necessidade de apoio de outros profissionais e de uma melhor formação profissional, pois esta não oferece o suporte necessário para lidar com as questões da criança.

Não obstante, embora defenda-se a fundamental importância de a escola promover cursos e capacitações para os professores, sobretudo, a partir do psicólogo escolar, considera-se que estes profissionais devem estar continuamente em busca do aprendizado sobre como se deve ensinar para que possam proporcionar um ensino de qualidade para todos (Tessaro et al., 2005; Castro & Facion, 2008). Tendo em vista que nenhuma graduação contempla todas as questões que serão encontradas pelos profissionais na prática, cabendo aos mesmos, de maneira ativa, também pesquisar sobre estratégias que lhes favoreçam nesse sentido. Desta maneira, rompe-se o ciclo de culpabilizar a escola ou a graduação por não saber como lidar com as demandas da criança.

É interessante notar que a maioria das professoras demonstra em suas concepções sobre inclusão escolar, ideias que vão além da inserção na escola, abordando a importância de as crianças autistas estarem inseridas naquele espaço físico, desfrutando das vivências com diferentes pessoas e situações sociais e também aprendendo.

A esse respeito, em concordância com Vygotsky sobre os espaços inclusivos, as trocas que ocorrem nestes contextos remetem ao conceito de mediação. Esta desempenha um papel fundamental, onde as trocas que a criança exerce com outras crianças e com os adultos acabam exercendo funções importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem, daí a

importância da qualidade das relações estabelecidas entre os indivíduos, e de igual forma para as crianças com necessidades especiais (Mombberger, 2007).

Contudo, há em comum entre as professoras mencionadas o fato de estarem trabalhando em escolas que apresentam uma proposta de inclusão, de maneira que essas profissionais, mesmo que não tenham tido experiências anteriores com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, apresentam outros tipos de contato com eles em face da rotina da escola.

Não obstante, o fato de essas escolas terem se disponibilizado a participar do presente estudo permitindo a presença de um pesquisador em seu contexto, utilizando-se de uma filmadora para não apenas registrar, mas também analisar as interações que lá acontecem, revela disponibilidade e interesse por parte das mesmas. Essa questão pode ser observada a partir da solicitação dos diretores, de ambas as escolas, para que a pesquisadora retornasse com os resultados, a fim de divulgar informações, favorecendo o conhecimento teórico/prático da equipe escolar. Autores como Horrocks et al. (2008) destacam o papel do diretor, concebendo-o como o profissional responsável por dar o tom a toda a comunidade escolar, cujas atitudes são tidas como pré-requisitos essenciais para inclusão bem sucedida.

Embora não seja possível estabelecer correlações entre os comportamentos e os contextos, nem tampouco seja o objetivo do presente estudo, destaca-se a importância de se analisar as interações sociais nesses contextos, verificando a participação das crianças autistas e considerando a mediação das professoras e das demais crianças, tendo em vista que o comportamento da criança autista é influenciado pelos comportamentos das demais crianças e da professora, assim como estes também são influenciados pelos comportamentos da criança autista. Nesse sentido, são consideradas também as influências dos contextos e do tipo de atividades realizadas.

Discutindo a respeito das **categorias comportamentais das professoras** analisadas nos contextos interativos mencionados, destaca-se que as mesmas apresentaram poucos comportamentos de **observar**, sobretudo, em sala de aula. Este resultado era esperado na medida em que, em seus discursos, elas diziam frases como “*como eu não tenho só ele...*” evidenciando dificuldades em realizar observações e intervenções diferenciadas pelo fato de terem que atender aos demais alunos.

Nesses contextos de sala de aula, as professoras, em sua maioria, **apontaram/mostraram** objetos para as crianças com espectro autista, ao passo que também se utilizavam de **diretivos** nas verbalizações dirigidas a estas crianças. Quanto à importância da fala dirigida à criança, cita-se Vygotsky (2000) ao considerar que a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio. De acordo com Sigolo (2000), a diretividade pode ser uma variável que promove o desenvolvimento infantil, dependendo do significado que assume na relação, mas não deve ser a única dimensão determinadora da qualidade do estilo interativo.

De maneira geral, as profissionais analisadas demonstraram comportamentos de **apoio físico** em ambos os contextos de sala de aula e pátio. Não obstante, salienta-se que poucos foram os comportamentos de **gesticular, modelo, informação, feedback e demonstração de afeto**.

Com vistas a articular a relevância das categorias comportamentais das professoras ao processo de inclusão, cita-se Lira (2004) ao apontar que, muitas vezes, o professor precisa traçar e reformular planejamentos individuais, além de adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias orientadas nas necessidades do educando. Para tanto, destaca-se a relevância de comportamentos como **observar**, no sentido de apreender detalhes do comportamento da criança que servirão como indicativos de sua zona de desenvolvimento, podendo assim, ajudá-la em seu processo de aprendizagem em diferentes áreas, como socialização, motora, cognitiva e comunicação, por exemplo.

Sob uma perspectiva de intervenção desenvolvimentista, que parte de aspectos relacionados ao desenvolvimento típico de uma criança, destaca-se a importância dos comportamentos de **modelo e gesticular**, no sentido de favorecer habilidades como imitação e compreensão de ações não verbais, por parte da criança autista, dado que esses são algumas das habilidades que antecedem o desenvolvimento linguístico. Nessa direção, Garton (1992) destaca a importância do ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas, ressaltando o suporte do adulto, uma vez que, sensível às necessidades conversacionais da criança é capaz de adequar suas contribuições às capacidades desta, ou seja, o adulto adapta seu comportamento comunicativo para obter respostas das crianças.

Em termos gerais, destaca-se a partir da teoria da interação social e dos estudiosos da linguagem, em relação ao desenvolvimento da comunicação, que os profissionais devem se concentrar não apenas em palavras e habilidades verbais, mas também em habilidades sociais como *atenção conjunta* (apontando e observando o outro), em que a criança e o adulto estabelecem um foco de atenção em comum num objeto.

No sentido de dar continuidade às ações iniciadas pela criança e de expressar quais os comportamentos delas esperados ressalta-se a importância dos **feedbacks**. Nessa direção, Silva (2010) diz que, quando a criança autista demonstra iniciativa em começar as trocas de ações, o adulto deve aproveitar essa iniciativa de maneira corregulada às ações da criança e dar continuidade a tais trocas, desenvolvendo uma atividade que envolva as ações da criança e suas ações. Autores como Menezes e Perissinoto (2008) arguem a importância do adulto, que aproveitará as pistas da criança para introduzir referências sobre o mundo, proporcionando a compreensão da intenção comunicativa e facilitando o compartilhamento da atenção.

Tendo em vista as discussões abordadas acerca das categorias comportamentais das professoras, parte-se para as discussões gerais relacionadas às **categorias comportamentais das crianças com espectro autista** considerando, como já foi mencionado, as interações

estabelecidas entre a criança autista e as demais crianças, bem como entre a criança autista e a professora.

Um resultado que se contrapõe à literatura refere-se às maiores frequências dos comportamentos de **olhar pessoas**, quando comparadas às frequências de **olhar objetos** e **olhar ações**. Contudo, há em comum entre as duas crianças que apresentaram as maiores frequências desse comportamento, as pontuações na escala CARS um pouco mais baixas, evidenciando casos mais leves e as idades um pouco mais elevadas. Esse dado também pode sugerir que os sintomas do autismo podem se tornar mais leves com as intervenções precoces.

As **iniciativas** das crianças autistas analisadas foram dirigidas mais frequentemente as **ações** do que as **pessoas**, revelando as dificuldades no estabelecimento de interações sociais por parte dessas crianças. Em segundo lugar, em termos de frequência, foram observadas **iniciativas dirigidas a objetos**. De acordo com Silva (2010), aproveitar a atenção e a iniciativa de crianças com autismo para explorar determinados objetos e utilizar esta iniciativa como via para estabelecer e manter as trocas de ações com essas crianças pode ser uma alternativa frutífera para enriquecer o contato social delas com outras pessoas, tanto com adultos como também com outras crianças. Portanto, para que a criança autista participe mais ativamente das interações que permeiam a rotina escolar, é preciso que a professora lance mão de estratégias que favoreçam nesse sentido.

Os comportamentos de **olhar objetos** e **reposta adequada** revelam a participação da criança autista em termos interacionais, dado que suas ocorrências se dão a partir de comportamentos iniciados pela professora, sejam eles de mostrar objetos ou de solicitar que a criança realize algum comportamento relacionado à dinâmica que está sendo estabelecida no contexto de pátio ou sala de aula.

É interessante notar que as crianças do presente estudo demonstraram frequências bem maiores de comportamentos que evidenciam diferentes tipos de participação nos contextos

analisados quando comparados a comportamentos como **esquiva** ou **isolamento**, o que seria comumente mais esperado para essas crianças partindo de concepções mais rígidas sobre o autismo. A esse respeito, Bosa (2001) diz que é comum o retraimento da interação, e este se dá possivelmente pelo excesso de estimulação e pela dificuldade da criança autista em compreender as funções dos atos nas trocas afetivas.

Notou-se, a partir de comportamentos como **interação passiva** e **sorrisos**, que essas crianças demonstraram estar bem adaptadas ao contexto escolar, fato que pode ser confirmado considerando a ausência, durante a filmagem, de comportamentos mal adaptados.

Por último, em relação aos comportamentos das crianças autistas, foram observados poucos comportamentos de **carinho**, sendo estes registrados manualmente, dado que, durante a filmagem, não foram apreendidos comportamentos nesse sentido. Esse dado pode ser questionado a partir dos próprios relatos dos pais/mães e professores, que caracterizaram tais crianças como sendo carinhosas, a partir de suas vivências com as mesmas. O mesmo ocorre em relação aos comportamentos de **imitação**, que praticamente não foram apresentados nas filmagens, mas, nos relatos dos pais/mães e professores aparecem claramente.

Junto a isso, destacam-se os **comportamentos das demais crianças dirigidos às crianças autistas** que, de igual forma, a partir dos relatos dos pais/mães e professores, são frequentes interações iniciadas por essas crianças, independentemente das mediações da professora, além de muitos comportamentos de carinho. Sobre este último, de acordo com uma das mães, às vezes, até incomodava um pouco a criança autista, estando hoje bem mais permissiva neste sentido.

Ao considerar os dados supracitados, entende-se que, de certa maneira, a presença de um pesquisador pode influenciar os comportamentos dos participantes do estudo. Assim, mesmo estabelecendo como critério a transcrição dos dados após cinco minutos, tempo comumente utilizado em estudos dessa natureza para que os participantes se habituem à

presença do pesquisador, destaca-se a importância de realizar um número maior de observações, inclusive em diferentes períodos, como: um mês após a entrada na escola, seis meses e nove meses após a entrada na escola, por exemplo.

Na sequência, segue a discussão a respeito dos **episódios interacionais**. Ao analisar os episódios interacionais, destaca-se novamente a importância da mediação do adulto, visto que, em muitas das vezes, o adulto inicia a interação, mas não dá continuidade. Embora estes episódios sejam melhor explicitados nos estudos de caso, observou-se uma frequência maior de **episódios interacionais** que não se completam. É importante mencionar que este dado era esperado considerando as dificuldades centrais do espectro autista, bem como a literatura na área.

Por outro lado, conforme mencionado anteriormente, a análise em termos de **episódios interacionais** é importante na medida em que favorece a compreensão das interações estabelecidas pelas crianças autistas, a partir de suas potencialidades, como também a partir do que há em comum entre os episódios que se completam e, sobretudo, entre os que não se completam. Conhecer aspectos associados às discontinuidades observadas nas interações estabelecidas com estas crianças é de fundamental relevância em termos de propor intervenções que favoreçam a socialização dessas crianças não apenas no contexto escolar.

Nesse sentido, os professores devem observar os comportamentos em seus alunos autistas, como ocorrem e o que ocorrem nesses momentos. Assim, esses profissionais terão pistas, fornecidas pelas próprias crianças, de suas áreas de interesse e, conseqüentemente, de quais recursos devem ser utilizados no sentido de promover **episódios interacionais** que se completem, favorecendo o desenvolvimento da criança autista.

Dito isto, a compreensão de como são estabelecidas as interações sociais por parte da criança autista nos **episódios interacionais**, tanto em termos dos comportamentos emitidos pela criança espontaneamente, quanto em termos de suas respostas, favorece a identificação

de características envolvidas no fluxo interacional, que parecem demonstrar como essas crianças se comportam com seus parceiros.

De maneira geral, observou-se que os episódios parecem se completar na medida em que ocorrem mais vezes, ou seja, no contexto em que a criança autista é mais solicitada em termos interacionais. Há em comum, entre os **episódios interacionais completos**, a utilização de objetos como ferramentas nas interações. A esse respeito, Silva (2010) em seu estudo, considera o comportamento de “exploração de objeto” durante a interação estabelecida entre a mãe e a criança autista. Segundo a autora, a criança e a mãe ao se engajarem em trocas de ações que focalizam a exploração de alguma atividade com um ou mais objetos, apresentam um tempo médio de duração maior.

Concorda-se com a referida autora ao abordar o uso de objetos como uma forma de mediação com essas crianças, considerando que não há melhor maneira de compartilhar atenção e favorecer aprendizagens do que partindo dos interesses da criança, bem como do que ela sabe fazer. Diante de tais colocações, cabe ressaltar os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, que refere-se ao que a criança consegue fazer mediante o auxílio externo e Zona de Desenvolvimento Real, que trata sobre o que a criança consegue fazer sozinha. Nesse sentido, o mediador deverá propor atividades que estejam sempre um passo à frente favorecendo novas aquisições à criança (Vygotsky, 2007).

Ademais, no que se refere à utilização de **estudos de caso**, esta metodologia possibilitou a análise qualitativa das trocas interacionais estabelecidas no contexto escolar, tanto entre a criança autista e as demais crianças quanto entre a criança autista e a professora. De acordo com Silva (2010) este tipo de análise consiste em uma possibilidade frutífera para explorar minuciosamente os eventos de trocas de ações entre os parceiros interacionais, auxiliando na identificação de possíveis padrões de organização das trocas que as crianças autistas estabelecem com tais parceiros diádicos.

Tais características permitem pensar em diferentes possibilidades de intervenção, considerando a identificação dos elementos que compõem o sistema de trocas de ações que favorecem a fluência nas interações. Nessa direção, cita-se Axline (2005) ao afirmar que para aproximar-se da verdade, cabe ao profissional olhar profundamente cada ser humano para compreender as razões do seu comportamento.

Partindo de um maior aprofundamento sobre as estratégias utilizadas pelas professoras para interagirem com os alunos e sobre a forma com que estes lhes respondiam, a partir dos referidos estudos de caso, destacam-se algumas discussões nesse sentido.

Inicialmente em termos das características da mediação da professora, embora não seja possível estabelecer correlações, parecem haver variações em relação ao tipo de atividade, à idade da criança, ao tempo de escolaridade da mesma, às próprias características da criança, da professora, bem como às concepções da mesma em relação ao autismo e à inclusão escolar.

Como já foi mencionado nas discussões acima, de maneira geral, foram comuns entre as profissionais, em suas mediações, a utilização de **diretivos**, em seus estilos linguísticos e o uso de objetos. Já em termos de respostas da criança autista, foram considerados todos aqueles comportamentos em resposta à ação do outro que, mesmo não dando continuidade, também não interrompem o fluxo interacional. No presente estudo, trata-se dos comportamentos de **interação passiva e sorriso**.

Nessa direção, concorda-se com Höher Camargo (2009) ao afirmar a necessidade de considerar a qualidade das interações, indicando a necessidade de investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino regular, demonstrando que a baixa frequência na ocorrência de comportamentos sociais não é equivalente a sua ausência.

O fato de as crianças autistas apresentarem dificuldades na comunicação, na interação social e na imaginação reforça a importância de desenvolver intervenções que priorizem estas

áreas, o que justifica a utilização, como embasamento teórico, de perspectivas como da interação social dos estudiosos da linguagem, da perspectiva desenvolvimentista, como também sociocultural, das quais destacam-se autores como Vygotsky (2000) e Tomasello (2003).

Tomando como base a importância da interação social para a aquisição de habilidades referentes ao desenvolvimento infantil nas diferentes áreas, acredita-se na inclusão escolar de crianças com desenvolvimento atípico, considerando os benefícios desta prática não apenas em termos da criança atípica, mas também das demais crianças, que desenvolvem habilidades relativas a tolerância, respeito e empatia a partir das vivências escolares.

Parte-se da ideia de que o professor é um dos principais agentes nesse processo, tendo em vista que lida diretamente e diariamente com as crianças, sendo o profissional mais inteirado dos diferentes aspectos que permeiam as interações estabelecidas no contexto escolar, para assim estabelecer mediações que verdadeiramente atendam às demandas dessas crianças, considerando suas potencialidades, ao mesmo tempo em que atende suas necessidades.

Inicialmente, é preciso destacar a importância do tema autismo infantil e a possibilidade de educação e inclusão, tendo em vista o aumento do número de casos, a demanda educacional que cada vez mais preconiza a inclusão destas crianças em escolas regulares e os benefícios que podem ser alcançados através desta prática. Nessa direção, pensando em promover avanços na discussão dessa temática e acreditando nos efeitos positivos desta ação em várias dimensões, foi desenvolvido o presente trabalho.

Considerando os aspectos analisados no presente estudo, acredita-se na inclusão escolar das crianças autistas, sobretudo ao identificar os aspectos positivos desta prática a partir dos atores centrais nesse processo: professores, pais, crianças autistas e crianças típicas. Perceber concepções mais positivas dos pais e professores em relação ao autismo e à criança com quem lidam diretamente é um aspecto muito interessante, ao considerar que tais concepções partem das experiências dos mesmos. Assim, tendo em vista essas concepções, se por um lado, há uma participação e um investimento maior em práticas inclusivas, por outro, há também evidências positivas dessas práticas.

Abordar a temática da inclusão de crianças autistas em escolas regulares consiste em um desafio, pois parte-se de dois aspectos sobre os quais não existem consensos na literatura: o autismo e a inclusão escolar. Alguns autores destacam possibilidades em detrimento das dificuldades, ao passo que outros destacam em seus estudos os prejuízos inerentes à síndrome, relacionando-os ao desenvolvimento típico de uma criança, configurando o autismo como uma síndrome com barreiras que parecem ser intransponíveis.

Entretanto, embora argumente-se a importância de essas crianças estarem sendo inseridas nas escolas regulares, tendo oportunidades educativas assim como as demais crianças, demonstrando suas habilidades e ajudando profissionais a redimensionarem suas concepções e práticas, não pretende-se com este trabalho adotar uma visão romântica acerca

da inclusão escolar de crianças autistas, negando ou não revelando as dificuldades que permeiam esse processo, sobretudo, conhecendo a existência de diferentes graus de autismo.

Ao contrário, assim como foi posto pelas mães e professoras, pretende-se, apesar de reconhecer estas dificuldades, também ressaltar as possibilidades e os avanços conquistados por essas crianças a partir da rotina escolar, da perseverança e comprometimento da professora, bem como das estratégias por ela utilizadas e também do envolvimento da família.

Ao que parece, não há como se apropriar do objeto de estudo autismo e fazer interpretações verdadeiramente confiáveis sem um contato prévio com pessoas com esta síndrome. É preciso entender as sutilezas que estão envolvidas nos comportamentos de cada criança, compreender aspectos que permeiam as ações das mesmas, experienciar a maneira como elas reagem às diferentes pessoas nos diferentes contextos e sentir o seu ritmo de desenvolvimento a partir do fluxo estabelecido nas interações.

O contato com as famílias e as pessoas com espectro autista em associações, escolas, consultórios e pesquisas possibilitou à autora do presente estudo realizar uma análise dos comportamentos demonstrados por estas crianças nas filmagens com maior clareza e conhecimento. Ao trabalhar com crianças com espectro autista em diferentes contextos, evidencia-se a importância de compreender cada um dos comportamentos abordados neste estudo, tanto em termos da criança quanto do outro que com ela interage.

O estudo dos referidos comportamentos favorece a compreensão de como estas crianças agem sobre o mundo, sendo importantes indicativos em termos de avaliação, diagnóstico, intervenção. Portanto, os dados deste estudo dirigem-se àqueles se interessam pela questão sejam pais, profissionais e pesquisadores das diferentes áreas. Os resultados têm implicações importantes para a compreensão sobre a variabilidade na manifestação dos sintomas, podendo também oferecer indícios sobre o curso do desenvolvimento dessas crianças, ao considerar os padrões de comportamento que caracterizam suas interações.

Partindo de comportamentos que caracterizam as interações das crianças autistas, destaca-se a relevância científica e social de considerar os resultados desta pesquisa em estudos futuros que contribuam no sentido de propor intervenções a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, que evidencie a importância do curso do desenvolvimento típico para o estabelecimento de intervenções voltadas para crianças com desenvolvimento atípico. Nessa perspectiva, como metas para a intervenção precoce, parte-se da relevância dos comportamentos de *olhares*, *gestos comunicativos*, *imitação*, *manipulação de brinquedos/objetos* e *atenção compartilhada* como habilidades relacionadas ao desenvolvimento da comunicação e da interação social.

Partindo da premissa de que a baixa expectativa em torno dessas crianças pode fazer com que os investimentos em educação e interação sejam reduzidos, espera-se que a partir das descrições realizadas nos estudos de caso, os leitores do presente trabalho, lancem novos olhares sobre os comportamentos das crianças com autismo, ampliando suas concepções e expectativas, bem como reformulando suas intervenções.

Destarte, conhecer as mães e professoras de crianças autistas foi imprescindível para entender que a garantia do sucesso da inclusão escolar se dá através da participação efetiva das duas partes. Esta experiência permitiu o esclarecimento de que a inclusão necessita não somente do conhecimento teórico acerca do autismo e das estratégias de trabalho, mas também de uma predisposição da família e da escola em aceitar e trabalhar de maneira positiva com estas crianças. Estar aberto à experiência é fundamental, pois, muitas vezes, a falta de formação e de contato com a síndrome leva à resistência à mudança e à adoção de atitudes negativas em relação à inclusão.

Vale ressaltar o fato de os pais/mães demonstrarem expectativas também voltadas para aprendizagens acadêmicas; dois deles acreditando até mesmo que seus filhos chegariam a se igualar às demais crianças. Sugere-se que essas expectativas se devam ao nível leve-moderado

de comprometimento dos seus filhos, da pouca idade das crianças, das respostas que a criança vem demonstrando e dos esforços da escola e da família.

Ainda em relação à aplicabilidade dos resultados do presente estudo, em termos de intervenção, evidencia-se que as estratégias adotadas pelas professoras são, na maioria das vezes, baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados. Nesse contexto, destaca-se o papel do psicólogo enquanto agente de mudanças no processo de inclusão escolar e, considerando o impacto positivo que as intervenções propostas pelo psicólogo podem exercer no processo de inclusão escolar, sugere-se a realização de pesquisas envolvendo estes profissionais, analisando suas práticas na área de inclusão escolar, bem como suas concepções.

Outra contribuição do presente trabalho refere-se ao caráter metodológico, uma vez que são poucas as pesquisas nesta área que investigam diretamente o comportamento social da criança autista (Höher Camargo, 2007). Entretanto, dada a natureza qualitativa do estudo, não são possíveis generalizações das conclusões para a população maior de pessoas com autismo. Além disso, as crianças abordadas no presente estudo receberam o diagnóstico precocemente e, desde então, são submetidas a diferentes intervenções. Assim, este grupo de crianças pode não ser representativo de todos os pré-escolares com autismo.

Os dados obtidos no presente trabalho revelam a importância de realizar estudos futuros envolvendo um número maior de crianças por um período maior de tempo. Assim como foi abordado na discussão geral, alguns comportamentos das crianças autistas como imitação e carinho, por exemplo, não foram verificados com a frequência esperada, tomando como base as verbalizações dos pais e professores. O mesmo aconteceu em relação aos comportamentos das demais crianças dirigidos às crianças autistas, poucos foram os comportamentos interacionais observados durante as filmagens havendo discrepâncias entre as observações e as verbalizações.

Além desses aspectos, sugere-se a realização de estudos que considerem os comportamentos interacionais das crianças com autismo em termos de tempo de duração e não apenas de frequência, considerando que a baixa ocorrência não se equivale a ausência desses comportamentos, mesmo porque muitos desses comportamentos ocorrem de forma breve, como o olhar por exemplo.

Um dado muito positivo em relação ao presente estudo refere-se ao fato de ter encontrado famílias e escolas que se disponibilizaram a participar da pesquisa, tendo em vista a dificuldade em obter autorizações devido ao critério de realização das filmagens, sobretudo em instituições particulares. Outro desafio ainda maior foi a obtenção das autorizações das famílias das demais crianças inseridas na sala de aula. Nos poucos casos em que não foram autorizadas as participações das crianças, foi utilizado como procedimento colocá-las, em atividade, fora do foco da filmagem. Destarte, inicialmente, a pesquisadora contou com a participação de sete famílias, porém, uma desistiu no momento em que seria esclarecido o objetivo da pesquisa aos pais das demais crianças, e as outras duas, não tiveram o consentimento das escolas para realização das filmagens.

Contudo, a compreensão do autismo demanda humildade e cautela, além de constante aprendizagem, revisão contínua de crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre si mesmo. Ampliar a visão sobre o ser humano, compreender as especificidades da criança com espectro autista, reconhecer suas potencialidades e interesses e conceber a inclusão como uma prática realizável foram aspectos fundamentais na elaboração deste trabalho.

Finda-se este trabalho com a certeza de que muitos aspectos ainda devem ser considerados em relação ao autismo infantil. As discussões aqui propostas são apenas uma fresta do que pode ser abordado nessa temática. Há muitos estudos e questionamentos a esse respeito, há muitas famílias desejosas de práticas que se adequem aos seus filhos, há muitas

pessoas de autismo que têm o direito de serem mais produtivos, felizes e livres. Não é raro, mesmo nos dias de hoje, casos de pessoas autistas que são totalmente privadas do convívio social. É preciso lançar mão de uma prática que atenda a estas questões, sobretudo pelo compromisso social da Psicologia enquanto ciência.

Diante do exposto, pode-se dizer que este é um passo para desvelar a temática abordada e que cabe aos estudantes, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas lançarem suas contribuições nesse sentido, promovendo mais atendimentos e maior qualidade na intervenção com pessoas portadoras de autismo, proporcionando uma maior qualidade de vidas elas e as suas famílias.

- Andrade, S. A.; Santos, D. N.; Bastos, A. C.; Pedromônico, M. R. M.; Almeida-Filho, N. & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista Saúde Pública*, 39 (4), 606-611.
- Assumpção Jr. F. B.; Kuczynski, E.; Gabriel, M. R. & Rocca, C. C. (1999). Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA): validade e confiabilidade de uma escala para detecção de condutas autísticas. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 57 (1), 23-29.
- Axline, V. (2005). *Dibs em busca de si mesmo*. 23. ed. Rio de Janeiro: Agir.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger syndrom*. Oxford: Oxford University Press.
- Batista, M. W. & Enumo, S. M. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 101-111.
- Barbosa, A. et al. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação especial*, 13, (3), 447-458.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, (2000). *Autismo – um silêncio ruidoso*: perspectiva empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino. Monografia de conclusão de curso. Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial. Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.
- Borges, L. C. & Salomão, N.M.R. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 16 (2), 327-336.
- Bosa, C.A.; Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 167-177.

- Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Revista Psicologia Reflexão e crítica*, 14 (2), 281-287.
- Bosa, C. A. et al. (2002a). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Bosa, C. A. (2002b). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 77-8.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 47-53.
- Bosa, C. A. & Souza, A. D. (2007). Interação mãe-criança e desenvolvimento atípico: a contribuição da observação sistemática. In Piccinini, C. A. & Seidl-de-Moura, M. L. (Orgs.). *Observando a interação pais-bebê-criança*. (pp. 237-258). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Braga, M. R. & Ávila, L. A. (2004). Detecção de transtornos invasivos na criança: perspectiva das mães. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12 (6), 884-889.
- Braz, F. S. & Salomão, N. M. R. (2002). A fala dirigida a meninos e a meninas: um estudo sobre o input materno e suas variações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 333-344.
- Canziani, M. L. (2005). Inclusão dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento no sistema regular de ensino. In: Camargos Jr., Walter et al. *Transtornos invasivos do desenvolvimento*. 3º milênio. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

- Castro, R. C. M. & Facion, J. R. (2008). A formação de professores In Facion, J. R. *Inclusão escolar e suas implicações*. (pp. 141-184) Curitiba: IBPEX.
- Cavanellas, L. (2000). Psicologia e compromisso social, educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20 (1), 18-23.
- Chiang, H. (2009). Naturalistic observations of elicited expressive communication if children with autism. *Sage Publications and The National Autistic Society*, 13 (2), 165-178.
- Choto, M. C. (2007). Autismo infantil: el estado de la cuestión. *Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 116 (2), 169-180.
- Coelho, A. (2005). *A utilização da musicoterapia no tratamento dos portadores da síndrome autista*. Monografia de conclusão de curso. Curso de Psicologia. Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.
- Colombi, C.; Liebal, K.; Tomasello, M.; Young, G.; Warneken, F. & Rogers, S. J. (2009). Examining correlates of cooperation in autism: Imitation, joint attention, and understanding intentions. *Autism*, 13 (2), 143-163.
- Cozby, P. C. (2009). Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas.
- Danna, M. F. & Matos, M. A. *Ensinando observações*. São Paulo, Edicon, 1982.
- Delfrate, C. B.; Santana, A. P. O. & Massi, G. A. (2009) A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 321-331.
- Elias, A. V. & Assumpção Jr., F. B. (2006). Qualidade de vida e autismo. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 64 (2), 295-299.

- Facion, (2005). Transtornos invasivos do desenvolvimento In Facion, José. *Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo*. Curitiba: IBPEX.
- Feltrin, A. B. S. (2007). *Relações familiares e habilidades sociais de irmãos de indivíduos com transtorno do espectro autístico: estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – Júlio Mesquita Filho, Bauru.
- Ferreira, M. (2003). Aspectos de intervenção na área de educação física escolar e política inclusiva In Ribeiro, M.; Baumel, R. (Orgs). *Educação especial: do querer ao fazer*. (pp. 121-132). São Paulo: Avercamp.
- Ferreira, S. (2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33 (3), 543-560.
- Fiaes, C. S & Bichara, D. (2009). Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Revista Estudos Psicologia*, 14 (3), 231-238.
- Fonsêca, P. N. & Salomão, N. M. R. (2006). Contingência semântica das falas materna e paterna: uma análise comparativa. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 91-97.
- Garton, A. F. (1992). *Social Interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gomes, C. & Barbosa, A. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação especial*, (Marília), 12, (1), 85-100.

- Gomes, V. F.; Bosa, C. (2004). Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. *Revista Estudos de Psicologia (Natal)*, 9 (3), 553-561.
- Gomes, C. G. S. & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial (Marília)*, 16 (3), 375-396.
- Gómez, S. L., Torres, R. S. R. & Ares, E. M. T. (2009). Revisión sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.
- Goodman, R.; Scott, S. (2003). Transtornos autísticos In Goodman, R.; Scott, S. *Psiquiatria infantil*. (pp. 47-56). São Paulo: Roca.
- Hess, K. L.; Morrier, L. J.; Heflin, L. & Ivey, M. L. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal Autism Developmental Disorder*. 38, 961-971.
- Hobson, P. (2004) *The Cradle of thought: Explorinh the origins of thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Höher Camargo, S. P. (2007). *Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Höher Camargo, S. P. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. 21 (1), 65-74.

- Horrocks, J. L.; White, G. & Roberts, L. (2008) Principals' Attitudes Regarding Inclusion of Children with Autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal Autism Developmental Disorder*. 38, 1462-1473.
- Jorge, L. M. (2003). *Instrumentos de avaliação de autistas: revisão de literatura*. Dissertação de Mestrado, (não publicada) Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Kanner, (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact.
- Kasari, C.; Locke, J.; Gulsrud, A. & Rotheram-Fuller, E. (2010). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal Autism Developmental Disorder*, julho.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 3-11.
- Klin, A. & Mercadante, M. T. (2006). Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), 1-2.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 97-107.
- Lago, M. (2007). *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Lampreia, C. (2003). Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 57-65.

- Lampreia, C. (2004). Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 111-120.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, 24 (1), 105-114.
- Lampreia, C. (2009) Perspectivas da pesquisa prospectiva com bebês irmãos de autistas. *Psicologia: ciência e profissão*, 29 (1), 160-171.
- Lemos, E. L. M. D. (2008). *Inclusão escolar e intervenção psicopedagógica: uma revisão sistemática*. Monografia de Especialização em Psicopedagogia (não publicada), Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa.
- Lira, S. M. (2004). *Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mendes, E. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 11 (33), 387-403.
- Menezes, C. G. L. & Perissinoto, J. (2008). Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, 20 (4), 273-278.
- Miilher, L. P.; Fernandes, F. D. M. (2006). Análises das funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, 18 (3), 239-248.
- Momberger, M. M. (2007). *Inclusão no ensino superior: itinerários de vidas de acadêmicos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Napoli, F. O. Di; Bosa, C. A. (2005). As relações entre a qualidade da interação mãe-criança e o reconhecimento da imagem de si em crianças com autismo. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 15 (3), 11-25.
- Nogueira, S. E. (2009). Autismo e desenvolvimento. In Seidl-de-Moura, M. L., Mendes, D. M. L. F. & Pêsoa, L. F. (Orgs.). *Interação social e desenvolvimento* (pp. 191-205). Curitiba: CRV.
- Nogueira, S. E. & Seidl-de-Moura, M. L. (2007). Autismo e engajamento atencional: proposta metodológica para codificação e análise de vídeos caseiros. In Piccinini, C. A. & Seidl-de-Moura, M. L. (Orgs.). *Observando a interação pais-bebê-criança*. (pp. 259-287). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Noland, R. M. & Gabriel, R. L. (2004). Screening and Identifying Children with Autism Spectrum Disorders in the Public School System: The Development of a Model Process. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (3), 265-277.
- Orrú, S. E. (2007). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak.
- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (1), 67-77.
- Orsati, F. T.; Mecca, T.; Schwartzman, J. S. & Macedo, E. C. (2009) Percepção de faces em crianças e adolescentes com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. *Paidéia*, (19) 44, 349-356.
- Panerai, S.; Zingale, M.; Trubia, G.; Finocchiaro, M.; Zuccarello, R.; Ferri, R. & Elia, M. (2009) Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *Journal Autism Developmental Disorder*, 39, 874-882.

- Passerino, L. & Santarosa, L. (2004). Análise da interação social através de Chat com sujeitos com autismo In VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa (95-105). Monterrey, México.
- Passerino, L. & Santarosa, L. (2005). Uso de ferramentas síncronas para análise da interação social em sujeitos com autismo: um estudo de caso. *Novas Tecnologias na Educação*. 3 (4), 1-11.
- Pereira, A. M. (2007). *Autismo infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pereira, A; Riesgo, R. S. & Wagner, M. B. (2008). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal de Pediatria*, 84 (6), 487-494.
- Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (139), 13-43.
- Piccinini, C. A.; Seidl de Moura, M. L.; Ribas, A. F.; Bosa, C. A.; Oliveira, E. A.; Pinto, E. B.; Schermann, L. & Chahon, V. L. (2001). Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica* 14 (3), 469-485.
- Rapin, I. & Goldman, S. (2008). A escala CARS brasileira: uma ferramenta de triagem padronizada para o autismo. *Jornal de Pediatria*, 84 (6), 473-475.
- Ribas Jr., R. C.; Seidl de Moura, M. L. & Bornstein, M. H. (2007). Cognições maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17 (1), 104-113.

- Ribeiro, M. (2003). Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões In Ribeiro, M.; Baumel, R. (Org). *Educação especial: do querer ao fazer*. (pp. 41-51). São Paulo: Avercamp.
- Richardson, R. J. e cols. (1985). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rivière, A (1996). O desenvolvimento e a educação da criança autista In Coll, C; Palacios, J Marchesi, A (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. (pp. 272-291). Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rivière, A (2006). O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento In *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e suas necessidades educativas especiais*. (pp. 234-269). Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rocha, J. T. A. (2006). *Interação mãe-criança com sintomatologia autística: análise dos estilos comunicativos*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Salomão, N. M. R (1985). *Análise da interação mãe-criança deficiente mental, durante o processo de ensino de uma atividade não-verbal, em uma situação natural*. Dissertação de mestrado, Centro de educação e ciências humanas, Universidade Federal São Carlos, São Paulo.
- Salomão, N. M. R. (2010). Interação Social e desenvolvimento lingüístico. In Luna, V. L. R & Nascimento, Z. A. (Orgs.). *Desafios da psicologia contemporânea*. (pp. 91-104). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Sanini, C.; Ferreira, G. D.; Souza, T. S. & Bosa, C. A. (2008). Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), 60-65.

- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 227-234.
- Schopler, E.; Reichler, R. J.; Vellis, R. F. & Daly, K. (1980). Toward Objective Classification of Childhood Autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10 (1), 91 - 103.
- Seidl de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2) 245-256.
- Seidl de Moura, M. L. (2009). Interações sociais e desenvolvimento. In Seidl-de-Moura, M. L., Mendes, D. M. L. F. & Pêssoa, L. F. (Orgs.). *Interação social e desenvolvimento* (pp. 19-36). Curitiba: CRV.
- Seidl de Moura, M. L.; Ribas Jr., R. C.; Piccinini, C. A.; Bastos, A. C. S.; Magalhães, C. M. C.; Vieira, M. L.; Salomão, N. M. R.; Silva, A. M. P. M. & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Revista Estudos de Psicologia*, 9 (3), 421-429.
- Schwartzman, J. S. (2003). *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 2003.
- Sekkel, M. C.; Zanelatto, R. & Brandão, S. B. (2010) Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 15 (10), 117-126.
- Sereno, D. (2006). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psyche*, 10 (18), 167-179.
- Sigolo, S. R. R. L. (2000). Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. *Revista Paidéia (Ribeirão Preto)*, ago-set.

- Sifuentes, S.; Bosa, C. A. (2010). Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. *Revista Psicologia em Estudo (Maringá)*, 15 (3), 477-485.
- Silva, E. C. C. (2010). Autismo e troca social: contribuições de uma abordagem microgenética. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Silva, K. C. B. (2010). Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. *Pro-Posições*, 21 (1), 163-178.
- Silva, M. (2003). A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular In Ribeiro, M.; Baumel, R. (Orgs). *Educação especial: do querer ao fazer*. (pp. 53-69). São Paulo: Avercamp.
- Silva, M. & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (1), 116-131.
- Silveira, F. & Neves, M. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 079-088.
- Sperry, L. A. & Symons, F. J. Maternal judgments of intentionality in young children with autism: the effects of diagnostic information and stereotyped behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (3), 281-287.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S. R., Bolonheis, R. C. M. & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia escolar e educacional*, 9 (1), 105-115.

Toth, K.; Munson, J.; Meltzoff, A. N. & Dawson, G. (2006). Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation, and Toy Play. *Journal Autism Developmental Disorder*, (36), 993-1005.

Vygotsky, L. S. (1983). Obras escogidas. Tomo V. *Fundamentos de defectologia*.

Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *Formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DIRETORES DAS ESCOLAS

A presente pesquisa trata sobre a interação social de crianças do espectro autista e crianças com desenvolvimento típico em contextos de escolas regulares. Está sendo desenvolvida por *Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos*, sob orientação da Professora Doutora Nádia Maria Ribeiro Salomão.

Os objetivos principais do estudo são: analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças nos contextos de escolas regulares, assim como, analisar as concepções dos pais e professores acerca da criança e do processo de inclusão escolar. Dessa maneira, pretende-se contribuir em relação ao desenvolvimento de pesquisas na área, sobretudo, envolvendo um caráter prático através de elaborações de estratégias que visem trabalhar com o processo interativo, de forma que venha a favorecer o desenvolvimento social destas crianças.

As crianças participantes deste estudo, seus responsáveis, assim como, as professoras, serão informados sobre os procedimentos para a realização da pesquisa e também sobre os aspectos éticos. A participação é voluntária e, portanto, não há obrigatoriedade em fornecer informações ou colaborar com atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decidam que não participarão do estudo, ou resolvam a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerão nenhum dano, nem haverá nenhuma modificação na atividade que vem exercendo na escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa serão realizadas, além de entrevistas com as professoras, duas filmagens em cada turma contemplando os momentos de pátio e sala de aula, totalizando 30 minutos. Assim, solicito, a sua permissão para que as entrevistas com as

professoras sejam gravadas, para que sua interação com as crianças sejam filmadas, como também sua autorização para apresentar os resultados escritos deste estudo em eventos e revistas de caráter científico. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes do estudo serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará então a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Como também a disposição da escola para contribuir no sentido de apresentar os resultados da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável.

Endereço do pesquisador responsável:

Rua Antônio de Oliveira Moura, nº 345, Aeroclube.

emellyne@gmail.com

Núcleo de Pesquisa em Interação Social e Desenvolvimento, 1º andar, UFPB, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:

Hospital Universitário Lauro Wanderley, 4º andar. Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco.

Telefones para contato:

8880-8884; 9998-8884 ou 3566-4445: Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos.

3216-7302: Comitê de Ética em Pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

A presente pesquisa trata sobre a interação social de crianças do espectro autista e crianças com desenvolvimento típico em contextos de escolas regulares. Está sendo desenvolvida por *Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos*, sob orientação da Professora Doutora Nádia Maria Ribeiro Salomão.

Os objetivos principais do estudo são: analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças nos contextos de escolas regulares, assim como, analisar as concepções dos pais e professores acerca da criança e do processo de inclusão escolar. Dessa maneira, pretende-se contribuir em relação ao desenvolvimento de pesquisas na área, sobretudo, envolvendo um caráter prático através de elaborações de estratégias que visem trabalhar com o processo interativo, de forma que venha a favorecer o desenvolvimento social destas crianças.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer informações ou colaborar com atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida que não participará do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá nenhuma modificação na atividade que vem exercendo na escola.

Embora este estudo faça uso de gravador para a realização da entrevista e de uma câmera filmadora para as interações, assegura-se a não identificação e a não revelação de dados que possam por em risco tanto a criança como seus familiares e as educadoras.

Assim, solicito, a sua permissão para que a entrevista seja gravada, para que sua interação com a criança seja filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e revistas de caráter científico. Por ocasião da publicação

dos resultados escritos, os nomes de todos os participantes do estudo serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará então a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Como também a disposição da escola para contribuir no sentido de apresentar os resultados da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável.

Endereço do pesquisador responsável:

Rua Antônio de Oliveira Moura, nº 345, Aeroclube.

emellyne@gmail.com

Núcleo de Pesquisa em Interação Social e Desenvolvimento, 1º andar, UFPB, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:

Hospital Universitário Lauro Wanderley, 4º andar. Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco.

Telefones para contato:

8880-8884; 9998-8884 ou 3566-4445: Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos.

3216-7302: Comitê de Ética em Pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS
DAS CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA

A presente pesquisa trata sobre a interação social de crianças do espectro autista e crianças com desenvolvimento típico em contextos de escolas regulares. Está sendo desenvolvida por *Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos*, sob orientação da Professora Doutora Nádia Maria Ribeiro Salomão.

Os objetivos principais do estudo são: analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças nos contextos de escolas regulares, assim como, analisar as concepções dos pais e professores acerca da criança e do processo de inclusão escolar. Dessa maneira, pretende-se contribuir em relação ao desenvolvimento de pesquisas na área, sobretudo, envolvendo um caráter prático através de elaborações de estratégias que visem trabalhar com o processo interativo, de forma que venha a favorecer o desenvolvimento social destas crianças.

A sua participação nesta pesquisa, bem como a do seu filho, são voluntárias e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer informações ou colaborar com atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida que não participarão do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerão nenhum dano.

Embora este estudo faça uso de gravador para a realização da entrevista e de uma câmera filmadora para as interações das crianças, assegura-se a não identificação e a não revelação de dados que possam por em risco tanto a criança como seus familiares e as educadoras.

Assim, solicita-se, a sua permissão para que a entrevista seja gravada, para que a criança seja filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados escritos deste estudo em eventos e revistas de caráter científico. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes do estudo serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará então a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Como também a disposição da escola para contribuir no sentido de apresentar os resultados da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participarmos eu e meu filho da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável.

Endereço do pesquisador responsável:

Rua Antônio de Oliveira Moura, nº 345, Aeroclube.

emellyne@gmail.com

Núcleo de Pesquisa em Interação Social e Desenvolvimento, 1º andar, UFPB, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:

Hospital Universitário Lauro Wanderley, 4º andar. Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco.

Telefones para contato:

8880-8884; 9998-8884 ou 3566-4445: Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos.

3216-7302: Comitê de Ética em Pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS
PELAS CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO

A presente pesquisa trata sobre a interação social de crianças do espectro autista e crianças com desenvolvimento típico em contextos de escolas regulares. Está sendo desenvolvida por *Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos*, sob orientação da Professora Doutora Nádia Maria Ribeiro Salomão.

Os objetivos principais do estudo são: analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista e as demais crianças nos contextos de escolas regulares, assim como, analisar as concepções dos pais e professores acerca da criança e do processo de inclusão escolar. Dessa maneira, pretende-se contribuir em relação ao desenvolvimento de pesquisas na área, sobretudo, envolvendo um caráter prático através de elaborações de estratégias que visem trabalhar com o processo interativo, de forma que venha a favorecer o desenvolvimento social destas crianças.

A participação do seu filho nesta pesquisa, é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado a fornecer informações ou colaborar com atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida que não participará do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Embora este estudo faça uso de uma câmera filmadora para registrar as interações das crianças, assegura-se a não identificação e a não revelação de dados que possam por em risco tanto a criança como seus familiares e as educadoras.

Assim, solicita-se, a sua permissão para que a criança seja filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados escritos deste estudo em eventos e revistas de caráter

científico. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes do estudo serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará então a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Como também a disposição da escola para contribuir no sentido de apresentar os resultados da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participação meu filho da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa (responsável).

Assinatura da pesquisadora responsável.

Endereço do pesquisador responsável:

Rua Antônio de Oliveira Moura, nº 345, Aeroclube.

emellyne@gmail.com

Núcleo de Pesquisa em Interação Social e Desenvolvimento, 1º andar, UFPB, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:

Hospital Universitário Lauro Wanderley, 4º andar. Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco.

Telefones para contato:

8880-8884; 9998-8884 ou 3566-4445: Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos.

3216-7302: Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS MÃES

1. DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS E DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____
Estado civil: () Solteira () Casada ou com companheiro () Viúva
Filhos: () Sim () Não Quantos? _____
Escolaridade: _____
Profissão: _____
Religião: _____

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA

- a) Fale um pouco sobre seu filho:

- b) O que você entende por uma criança com espectro autista? Quais são as características destas crianças de acordo com a sua experiência?

- c) Quais suas expectativas em relação ao seu filho, especificamente no que se refere à entrada dele (a) na escola?

- d) Como você descreveria o processo de inclusão que vem sendo realizado pela escola de seu filho?

- e) Em sua opinião, qual o papel da família no processo de inclusão escolar?

f) Que profissionais que você considera importantes para um processo de inclusão?

g) Você tem percebido mudanças no comportamento do seu filho? Quais?

h) Além da experiência, onde mais você tem recebido informações sobre autismo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

1. DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS E DADOS SOBRE A PROFISSÃO

Nome: _____ Idade: _____

Estado civil: () Solteira () Casada ou com companheiro () Viúva

Sexo: () Feminino () Masculino

Escolaridade: () 2º Grau incompleto

() 2º Grau completo

() Universitário () Completo () Incompleto () Em curso

Curso: _____

Pós-graduação: () Sim () Não Em que: _____

Curso na área de inclusão ou mais especificamente de autismo: () Sim () Não

Quais? _____

Tempo de formação: _____ Tempo de atuação na área: _____

Experiência em Educação Infantil: _____

Experiência com crianças especiais em sala de aula: _____

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA

a) Fale um pouco sobre a sua turma:

b) Como as crianças em sua turma interagem nas diferentes situações da rotina escolar?

c) O que você entende por uma criança com espectro autista? Quais são as características destas crianças de acordo com a sua prática?

d) Como é para você trabalhar com uma criança autista?

e) O que você entende por inclusão no contexto escolar?

f) Há utilização de recursos e/ou estratégias específicas para incluir essas crianças na escola? Em caso afirmativo, como são elaboradas? Quais os objetivos principais?

g) Como você percebe a participação da família neste processo?

CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE – CARS

Nome: _____

Data de nascimento: __/__/__ Idade: _____ anos e _____ meses

Circular cada uma das notas referentes ao perfil do aluno avaliado.

Pode ser pontuada utilizando valores intermediários =1,5; 2,5; e 3,5.

Relações pessoais:

1 Nenhuma evidência de dificuldade ou anormalidade nas relações pessoais: O comportamento da criança é adequado à sua idade. Alguma timidez, nervosismo ou aborrecimento podem ser observados quando é dito à criança o que fazer, mas não em grau atípico;

2 Relações levemente anormais: A criança pode evitar olhar o adulto nos olhos, evitar o adulto ou ter uma reação exagerada se a interação é forçada, ser excessivamente tímida, não responder ao adulto como esperado ou agarrar-se ao pai um pouco mais que a maioria das crianças da mesma idade;

3 Relações moderadamente anormais: Às vezes, a criança demonstra indiferença (parece ignorar o adulto). Outras vezes, tentativas persistentes e vigorosas são necessárias para se conseguir a atenção da criança. O contato iniciado pela criança é mínimo;

4 Relações gravemente anormais: A criança está constantemente indiferente ou inconsciente ao que o adulto está fazendo. Ela quase nunca responde ou inicia contato com o adulto. Somente a tentativa mais persistente para atrair a atenção tem algum efeito.

II. Imitação:

1 Imitação adequada: A criança pode imitar sons, palavras e movimentos, os quais são adequados para o seu nível de habilidade;

2 Imitação levemente anormal: Na maior parte do tempo, a criança imita comportamentos simples como bater palmas ou sons verbais isolados; ocasionalmente imita somente após estimulação ou com atraso;

3 Imitação moderadamente anormal: A criança imita apenas parte do tempo e requer uma grande dose de persistência ou ajuda do adulto; freqüentemente imita apenas após um tempo (com atraso);

4 Imitação gravemente anormal: A criança raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com estímulo e assistência.

III. Resposta emocional:

1 Resposta emocional adequada à situação e à idade: A criança demonstra tipo e grau adequados de resposta emocional, indicada por uma mudança na expressão facial, postura e conduta;

2 Resposta emocional levemente anormal: A criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inadequados de resposta emocional. Às vezes, suas reações não estão relacionadas a objetos ou a eventos ao seu redor;

3 Resposta emocional moderadamente anormal: A criança demonstra sinais claros de resposta emocional inadequada (tipo ou grau). As reações podem ser bastante inibidas ou excessivas e sem relação com a situação; pode fazer caretas, rir ou tornar-se rígida até mesmo quando não estejam presentes objetos ou eventos produtores de emoção;

4 Resposta emocional gravemente anormal: As respostas são raramente adequadas à situação. Uma vez que a criança atinja um determinado humor, é muito difícil alterá-lo. Por outro lado, a criança pode demonstrar emoções diferentes quando nada mudou.

IV. Uso corporal:

1 Uso corporal adequado à idade: A criança move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação de uma criança normal da mesma idade;

2 Uso corporal levemente anormal: Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como falta de jeito, movimentos repetitivos, pouca coordenação ou a presença rara de movimentos incomuns;

3 Uso corporal moderadamente anormal: Comportamentos que são claramente estranhos ou incomuns para uma criança desta idade podem incluir movimentos estranhos com os dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, olhar fixo, beliscar o corpo, auto-agressão, balanceio, girar ou caminhar nas pontas dos pés;

4 Uso corporal gravemente anormal: Movimentos intensos ou freqüentes do tipo listado acima são sinais de uso corporal gravemente anormal. Estes comportamentos podem persistir apesar das tentativas de desencorajar as crianças a fazê-los ou de envolver a criança em outras atividades.

V. Uso de objetos:

1 Uso e interesse adequados por brinquedos e outros objetos: A criança demonstra interesse normal por brinquedos e outros objetos adequados para o seu nível de habilidade e os utiliza de maneira adequada;

2 Uso e interesse levemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar um interesse atípico por um brinquedo ou brincar com ele de forma inadequada, de um modo pueril (exemplo: batendo ou sugando o brinquedo);

3 Uso e interesse moderadamente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode demonstrar pouco interesse por brinquedos ou outros objetos, ou pode estar preocupada em usá-los de maneira estranha. Ela pode concentrar-se em alguma parte insignificante do brinquedo, tornar-se fascinada com a luz que reflete do mesmo, repetitivamente mover alguma parte do objeto ou exclusivamente brincar com ele;

4 Uso e interesse gravemente inadequados por brinquedos e outros objetos: A criança pode engajar-se nos mesmos comportamentos citados acima, porém com maior freqüência e intensidade. É difícil distrair a criança quando ela está engajada nestas atividades inadequadas.

VI. Resposta a mudanças:

1 Respostas à mudança adequadas à idade: Embora a criança possa perceber ou comentar as mudanças na rotina, ela é capaz de aceitar estas mudanças sem angústia excessiva;

2 Respostas à mudança adequadas à idade levemente anormal: Quando um adulto tenta mudar tarefas, a criança pode continuar na mesma atividade ou usar os mesmos materiais;

3 Respostas à mudança adequadas à idade moderadamente anormal: A criança resiste ativamente a mudanças na rotina, tenta continuar sua antiga atividade é difícil de distraí-la. Ela pode tornar-se infeliz e zangada quando uma rotina estabelecida é alterada;

4 Respostas à mudança adequadas à idade gravemente anormal: A criança demonstra reações graves às mudanças. Se uma mudança é forçada, ela pode tornar-se extremamente zangada ou não disposta a ajudar e responder com acessos de raiva;

VII. Resposta visual:

1 Resposta visual adequada: O comportamento visual da criança é normal e adequado para sua idade. A visão é utilizada em conjunto com outros sentidos como forma de explorar um objeto novo;

2 Resposta visual levemente anormal: A criança precisa, ocasionalmente, ser lembrada de olhar para os objetos. A criança pode estar mais interessada em olhar espelhos ou luzes do que o fazem seus pares, pode ocasionalmente olhar fixamente para o espaço, ou pode evitar olhar as pessoas nos olhos;

3 Resposta visual moderadamente anormal: A criança deve ser lembrada freqüentemente de olhar para o que está fazendo, ela pode olhar fixamente para o espaço, evitar olhar as pessoas nos olhos, olhar objetos de um ângulo incomum ou segurar os objetos muito próximos aos olhos;

4 Resposta visual gravemente anormal: A criança evita constantemente olhar para as pessoas ou para certos objetos e pode demonstrar formas extremas de outras peculiaridades visuais descritas acima.

VIII. Resposta auditiva:

1 Respostas auditivas adequadas para a idade: O comportamento auditivo da criança é normal e adequado para idade. A audição é utilizada junto com outros sentidos;

2 Respostas auditivas levemente anormais: Pode haver ausência de resposta ou uma resposta levemente exagerada a certos sons. Respostas a sons podem ser atrasadas e os sons podem necessitar de repetição para prender a atenção da criança. A criança pode ser distraída por sons externos;

3 Respostas auditivas moderadamente anormais: As respostas da criança aos sons variam. Frequentemente ignora o som nas primeiras vezes em que é feito. Pode assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir alguns sons do cotidiano;

4 Respostas auditivas gravemente anormais: A criança reage exageradamente e/ou despreza sons num grau extremamente significativo, independente do tipo de som

IX. Resposta e uso do paladar, olfato e tato:

1 Uso e resposta normais do paladar, olfato e tato: A criança explora novos objetos de um modo adequado a sua idade, geralmente sentindo ou olhando. Paladar ou olfato podem ser usados quando adequados. Ao reagir a pequenas dores do dia a dia, a criança expressa desconforto, mas não reage exageradamente;

2 Uso e resposta levemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode persistir em colocar objetos na boca; pode cheirar ou provar/experimentar objetos não comestíveis. Pode ignorar ou ter reação levemente exagerada à uma dor mínima, para a qual uma criança normal expressaria somente desconforto;

3 Uso e resposta moderadamente anormais do paladar, olfato e tato: A criança pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou provar objetos ou pessoas. A criança pode reagir demais ou muito pouco;

4 Uso e resposta gravemente anormais do paladar, olfato e tato: A criança está preocupada em cheirar, provar e sentir objetos, mais pela sensação do que pela exploração ou uso normal dos objetos. A criança pode ignorar completamente a dor ou reagir muito fortemente a desconfortos leves.

X. Medo ou nervosismo:

1 Medo ou nervosismo normais: O comportamento da criança é adequado tanto à situação quanto à idade;

2 Medo ou nervosismo levemente anormais: A criança ocasionalmente demonstra muito ou pouco medo ou nervosismo quando comparada às reações de uma criança normal da mesma idade e em situação semelhante;

3 Medo ou nervosismo moderadamente anormais: A criança demonstra bastante mais ou bastante menos medo do que seria típico para uma criança mais nova ou mais velha em uma situação similar;

4 Medo ou nervosismo gravemente anormais: Medos persistem mesmo após experiências repetidas com eventos ou objetos inofensivos. É extremamente difícil acalmar ou confortar a criança. A criança pode, por outro lado, falhar em demonstrar consideração adequada aos riscos que outras crianças da mesma idade evitam.

XI. Comunicação verbal:

1 Comunicação verbal normal, adequada à idade e à situação;

2 Comunicação verbal levemente anormal: A fala demonstra um atraso global. A maior parte do discurso tem significado; porém, alguma ecolalia ou inversão pronominal podem ocorrer. Algumas palavras peculiares ou jargões podem ser usados ocasionalmente;

3 Comunicação verbal moderadamente anormal: A fala pode estar ausente. Quando presente, a comunicação verbal pode ser uma mistura de alguma fala significativa e alguma linguagem peculiar, tais como jargão, ecolalia ou inversão pronominal. As peculiaridades na fala significativa podem incluir questionamentos excessivos ou preocupação com algum tópico em particular;

4 Comunicação verbal gravemente anormal: Fala significativa não é utilizada. A criança pode emitir gritos estridentes e infantis, sons animais ou bizarros, barulhos complexos semelhantes à fala, ou pode apresentar o uso bizarro e persistente de algumas palavras reconhecíveis ou frases

XII. Comunicação não-verbal:

1 Uso normal da comunicação não-verbal adequado à idade e situação;

2 Uso da comunicação não-verbal levemente anormal: Uso imaturo da comunicação não-verbal; a criança pode somente apontar vagamente ou esticar-se para alcançar o que quer, nas mesmas situações nas quais uma criança da mesma idade pode apontar ou gesticular mais especificamente para indicar o que deseja;

3 Uso da comunicação não-verbal moderadamente anormal: A criança geralmente é incapaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não verbal, e não consegue compreender a comunicação não-verbal dos outros;

4 Uso da comunicação não-verbal gravemente anormal: A criança utiliza somente gestos bizarros ou peculiares, sem significado aparente, e não demonstra nenhum conhecimento do significados associados aos gestos ou expressões faciais dos outros.

XIII. Nível de atividade:

1 Nível de atividade normal para idade e circunstâncias: A criança não é nem mais nem menos ativa que uma criança normal da mesma idade em uma situação semelhante;

2 Nível de atividade levemente anormal: A criança pode tanto ser um pouco irrequieta quanto um pouco “preguiçosa”, apresentando, algumas vezes, movimentos lentos. O nível de atividade da criança interfere apenas levemente no seu desempenho;

3 Nível de atividade moderadamente anormal: A criança pode ser bastante ativa e difícil de conter. Ela pode ter uma energia ilimitada ou pode não ir prontamente para a cama à noite. Por outro lado, a criança pode ser bastante letárgica e necessitar de um grande estímulo para mover-se;

4 Nível de atividade gravemente anormal: A criança exibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro.

XIV. Nível e consistência da resposta intelectual:

1 A inteligência é normal e razoavelmente consistente em várias áreas: A criança é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade e não tem qualquer habilidade intelectual ou problemas incomuns;

2 Funcionamento intelectual levemente anormal: A criança não é tão inteligente quanto crianças típicas da mesma idade; as habilidades apresentam-se razoavelmente regulares através de todas as áreas;

3 Funcionamento intelectual moderadamente anormal: Em geral, a criança não é tão inteligente quanto uma típica criança da mesma idade, porém a criança pode funcionar próximo do normal em uma ou mais áreas intelectuais;

4 Funcionamento intelectual gravemente anormal: Embora a criança geralmente não seja tão inteligente quanto uma criança típica da mesma idade, ela pode funcionar até mesmo melhor que uma criança normal da mesma idade em uma ou mais áreas.

XV. Impressões gerais:

- 1 Sem autismo: a criança não apresenta nenhum dos sintomas característicos do autismo;
- 2 Autismo leve: A criança apresenta somente um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo;
- 3 Autismo moderado: A criança apresenta muitos sintomas ou um grau moderado de autismo;
- 4 Autismo grave: a criança apresenta inúmeros sintomas ou um grau extremo de autismo.

Classificação:

15-30 = sem autismo

30-36 = autismo leve-moderado

36-60 = autismo grave

Conclusão:

